# POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO



ROCZNIK IX.

ZESZYT III. MAJ – CZERWIEC 1939



WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

# TREŚĆ ZESZYTU III.

Str.



---

Redaktor: *Juliusz Saloni.*
Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

---

**Warunki prenumeraty „Polonisty" i „Życia Literackiego":**

rocznie . . 13 zł („Polonista" — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr,
półrocznie 7 zł („Polonista" — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmuje co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania **składki członkowskiej,** która wynosi: 1 zł miesięcznie (bez wakacyj) dla Zarz. Gł. i maximum 25 gr mies. dla Oddziału miejscowego. Członkowie Grupy Zamiejscowej (nie należący do żadnego Oddziału) wpłacają 1 zł 25 gr miesięcznie wprost do Zarządu Gł.

**Adres Redakcji i Administracji:**

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (Kamienica Ks. Mazowieckich).

Sekretarz Redakcji przyjmuje w czwartki od 14,30 do 15,30.

Adres dla artykułów: Warszawa 32, Krasińskiego 18, m. 89 (tel.12-60-77)

**Konto czekowe w P. K. O.:** nr 68 (Tow. Polonistów R. P., Zarz. Gł.).

**Godziny urzędowe Prezydium Zarz. Głów.:** czwartki od 14,30 do 15,30.

*Marian Wnuk.*

## Nauczanie języka polskiego a przysposobienie do obrony kraju.

### I. Polonista w służbie P. W.

Najbardziej istotną właściwością czasów dzisiejszych jest szybka zmiana wydarzeń, poglądów, orientacji. Czujemy często, że dokoła nas toczy się coś, coś się przewala, biegną fakty historyczne. Porywa nas prąd dni dzisiejszych, stawia przed nowymi wymaganiami. Aby nie zagubić się w tym labiryncie i aby nie zatracić dobrej linii wychowawczej w szkole, trzeba od czasu do czasu pomyśleć nad tym, co w otaczającym nas chaosie jest naprawdę wartościowe. Otóż ostatnio, wobec potężniejącego dokoła nas militaryzmu, nie możemy trwać obojętni.

Do istoty naszego myślenia państwowego nieustannie puka ostrzegawczo Wschód tajemniczy, jak zawsze, i groźny — ale i Zachód nie jest dla nas przyjazny. Granice mamy otwarte. Tyle naszego, co sami obronimy. Na tle tych palących zagadnień zrodziło się hasło obrony narodowej.

Aby z tego hasła uczynić dobry i ze wszech miar pożyteczny chleb codziennej praktyki szkolnej, trzeba sobie dobrze zdać sprawę z tego, czym ta obrona narodowa ma być? O co właściwie chodzi?

Czy o łatwiznę jakąś, która da się zbyć byle frazesem, czy o pusty poklask w stronę siły zbrojnej, czy też o buńczuczne, często nieuzasadnione wygrażanie pięścią? Nic z tych trzech rzeczy.

Obrona narodowa, jeżeli idzie o teren szkolny, dotyczy przede wszystkim psychiki dziecka-ucznia.

Idzie o to, aby od najmłodszych lat zwracać uwagę wychowanków na sprawy wojenne polskie i to na takie sprawy, które mają wartość kształcenia charakteru. Idzie o to, aby w rzeczowy materiał różnych przedmiotów wplatać zagadnienia samowystarczalności gospodarczej, przemysłu wojennego, aby potrącać o bogactwa narodowe, o surowce i ich namiastki.

Nieobojętną tutaj jest również sprawa odpowiedniej postawy nauczyciela wobec ucznia. Schlebianie pustocie dzieci, słabość ręki pedagoga, brak egzekutywy i konsekwencji niszczy właściwie człowieka, ponieważ nie kształci w nim mocnego charakteru. A wiemy dobrze, że charakter bije wszystko.

Na jedną rzecz trzeba jednak przy tym zwrócić uwagę. W nawiązywaniu do hasła obrony narodowej nie może być żadnej przesady. Nawiązywanie to musi istnieć nieustannie, ale nie oznacza to wcale ustawicznego omawiania tych spraw. Przesada i nuda — to największe wrogi każdego poczynania. Wiemy, że wychowanie jest procesem skomplikowanym i sub-

telnym. Nie omylimy się wcale twierdząc, że przy rozwijaniu hasła obronności ta subtelność będzie nam szczególnie potrzebna.

---

Wracając na teren języka polskiego zdajmy sobie najpierw sprawę z tego: co możemy zrobić w dziedzinie wychowania wojskowego — jakie cele stoją przed nami i jak je realizować?

Cele związane z hasłem obrony narodowej są proste. Należy wytworzyć w wychowankach stałe dyspozycje do kultu prawdziwej siły fizycznej, opartej na zbiorowej woli narodu; przy czym ten kult musi mieć podłoże moralne i będzie je miał, jeżeli zważymy, że u podstawy każdego naszego zwycięstwa leży wielkość moralna dowódcy i odporność duchowa podwładnych. Celem naszym jest przyswojenie uczniom raz na zawsze tych wydarzeń z dziejów naszych walk narodowych, w których przejawiał się i jaśniał duch narodu polskiego—duch bohaterstwa. Celem naszym będzie zwrócić uwagę młodzieży na charakter wielkich naszych jednostek historycznych, sławnych zwycięstwami. O tych jednostkach i postaciach należy mówić tak, aby się stały wzorem dla młodego pokolenia, aby instynkt szukania wzorów i utożsamiania się z ludźmi wielkimi miał właśnie ujście tutaj, a nie gdzie indziej. Przekonanie, że trwać musimy silni i niepodlegli — oto ostateczna postawa wychowanków, którą musimy im przyswoić.

Streszczając te wywody ustalamy: istotną rzeczą dla polonisty realizującego hasło obrony narodowej będzie lektura i wypadki dnia codziennego — np. rocznice, wydarzenia polityczne, narodowe itp.

Lektura musi nam dostarczyć przede wszystkim ludzi-wzorów. Musimy umieć z odpowiedniej lektury wydobywać kult bohaterstwa, musimy się nauczyć wydobywać z martwej książki te siły moralne, na których oparta jest wielkość omawianej jednostki.

## II. Lektura jako podstawa pracy wychowawczej PW.

Lektura w obrębie programu w każdej klasie gimnazjalnej jest materiałem dydaktyczno-wychowawczym o dużym znaczeniu. Można ją bowiem i trzeba traktować bardzo różnorodnie. Nie będzie i to błędem, jeżeli zaryzykujemy powiedzenie, że z lektury każdy z nas nauczycieli czerpie przede wszystkim to, czego sam pragnie, co sam umie — czerpie własne odbicie. To samo można odnieść do młodzieży. Ileż to razy zdarza się przy szczerym podejściu do lektury, że młodzież wzięła z niej, utrwaliła inne wartości, niżbyśmy sobie tego życzyli. Co wtenczas? Czy przekreślić te zdobycze młodzieży i narzucić własne, w naszym ujęciu ważniejsze? Czy też iść niewolniczo za wyskokami żywej reakcji młodzieży w stosunku do lektury i zdążać przy tym mozolnie do jakiejś syntezy, o którą często będzie trudno?

Najbardziej wartościową rzeczą przy lekturze każdego rodzaju będzie kompromis. Nie wypada lekceważyć reakcji młodzieży, ponieważ jest ona zwykle szczera i przez to samo bardzo ważna. Ale błędem byłoby i to, gdybyśmy się wyrzekli naszych reakcji w stosunku do dzieła literackiego. Przecież umysł ludzi starszych szerzej, lepiej niejednokrotnie chwyta fakty z lektury, bystrzej oddziela plewę od ziarna, a co najważniejsze — pojmuje, co należy z punktu wartości wychowawczych podkreślić i po prostu narzucić młodzieży.

Korzystając więc z tego prawa kompromisu, które pozwala każdemu nauczycielowi swobodnie korzystać z lektury — możemy hasła obrony narodowej realizować na materiale, dostarczonym nam przez lekturę.

Biorąc pod uwagę program klasy I, na plan pierwszy wysuniemy następujące utwory literackie: Kingsley — *Heroje;* Parandowski — *Dysk olimpijski; Wojna trojańska; Przygody Odyseusza;* Rydel — *Ferenike i Pejsidoros;* Bandrowski — *Na polskiej fali;* Meissner — *Żwirko i Wigura;* Orliński — *Moje wrażenia z lotu do Tokio;* Rodziewiczówna — *Lato leśnych ludzi.*

Utwory te są najbardziej przydatne do rozwinięcia omawianego przez nas zagadnienia. I tak w cyklu opowieści o starożytnym świecie greckim wypadnie nam podkreślić to, że „heroje" to ludzie młodzi, których charakteryzuje wielki hart ducha. To młodzieńcy, którym życie stawia ciężkie zadania, których obowiązują pewne nierozerwalne węzły rodzinne, jak np. cześć dla matki, posłuszeństwo wobec niej, miłość ojczyzny. Z łatwością wykażemy przy omawianiu tego cyklu lektury, że najłatwiejszą drogą życia jest szeroki gościniec rezygnacji, że ulec słabościom i pójść na łatwe drogi jest miłe wszystkim ludziom. Pokonanie zaś słabości, wierność ideałom prowadzi zawsze do znacznej odporności życiowej i do umiejętności pokonywania przeszkód i to nawet największych. W tymże samym cyklu, szczególnie zaś w wędrówkach Odysa na czoło zagadnień wysunie się sprawa zaradności pojedynczego człowieka wobec otaczających go nieprzyjaznych warunków zewnętrznego życia.

To samo można powiedzieć o lekturze pt. *Lato leśnych ludzi.* Wysokie zaś poczucie honoru, dążność do sprawiedliwego wyróżnienia się i miłość rodzinną, a przy tym skromność wobec zwycięstwa zawiera w sobie książka *Ferenike i Pejsidoros.*

Specjalną kategorię lektur w tej klasie stanowią książki w rodzaju: *Na polskiej fali, Żwirko i Wigura, Szkoła orląt.* Lektury te dadzą nam obfite źródło nieznanych nam bliżej wyrazów, które przyswoimy młodzieży w czasie ćwiczeń słownikowo-redakcyjnych. Z wartości zaś wychowawczych, o nie bowiem chodzi tutaj, najwięcej na czoło wysuniemy znajomość spraw morskich, wygląd naszego wybrzeża, nieustanną potrzebę pracy i wysiłku nad utrzymaniem morza. Rozumieć to należy dosłownie. Morze jako potęga żywiołu zjada i niszczy brzeg, zamula kanały, utrudnia płyciznami żeglugę.

Panować zaś nad morzem i na morzu — to w znacznej mierze znaczy umieć pracować na nim. Podobnie jak pracował bohater powieści *Na polskiej fali*, — opuszczony chłopak. W książkach o lotnictwie znajdziemy przykład na upartą i twórczą wolę pokonywania przeszkód; na znaczenie dobrej ambicji i nieustępliwości w służbie. Doszukamy się tam również wiary w własne siły.

Nieliczne wyżej omówione dzieła nie wyczerpują oczywiście możliwości wychowawczych tej lektury. Poza nią znajdują się także i inne dzieła o podobnej wartości. Również i to jest prawdą, że wiele innych jeszcze zagadnień można wydobyć z tych książek. Oczywistą bowiem jest rzeczą, że granicą korzystania z lektury jest stosunek do niej ucznia i nauczyciela — a wartości te są zawsze zmienne. W krótkim natomiast omówieniu, jakie zostało podane wyżej, chodzi tylko o wskazanie pewnych możliwości wychowawczych, opartych na lekturze. Niedopuszczalną zaś sprawą byłoby bezduszne omawianie tych zagadnień przez nauczyciela, jak również zlekceważenie lektury jako środka wychowawczego w dziedzinie hasła obronności narodowej.

Na czoło lektury w klasie drugiej wybija się rozmiarami i wartościami różnorodnymi wprost nieprzebranymi sienkiewiczowska *Trylogia* i *Krzyżacy*.

Na podstawie *Krzyżaków*, umiejętnie zbierając szczegóły obyczajowe, możemy odtworzyć rycerską kulturę wieków średnich, w której miecz szedł w parze z krzyżem. Tyniec, Wawel, Szczytno, Malborg — oto zamki rycerskiej przeszłości. A poza tym zbroje, konie, ludzie zbudowani ponad miarę pospolitych i zwyczajnych. Cała galeria wspaniałych typów rycerskich — jak Powała z Taczewa, Zawisza Czarny, Maćko z Bogdańca i Zbyszek, Zyndram z Maszkowic i inni. Wśród nich Maćko i Zbyszek — jeden stary, zawzięty po mazursku, chciwy na grosz i łupy, dla którego dalszy żywot rodu i kasztel jest ustawiczną troską; drugi — krzepki i młody, zapalczywy i porywczy — jest jakby symbolem rozradzającego się w średniowieczu narodu polskiego, który rozkwitnie w następnych pokoleniach pełnią humanizmu. Ten sam Zbyszko, na co trzeba zwrócić uwagę, odmawia posłuchu Maćkowi, który radzi mu ucieczkę z więzienia, ponieważ honor na to nie pozwala. Witold mógł to uczynić, bo obok honoru miał tytuł książęcy i pieniądze. Ubogiemu szlachcicowi po stracie honoru nic nie pozostaje.

Jest to oczywiście fikcja poetycka, — ale takie fakty się zdarzały.

Na zakończenie omawiania *Krzyżaków* można się zająć bitwą pod Grunwaldem, pomocą przy tym będzie dzieło Kukiela *Historia wojskowości w Polsce*. W przebiegu bowiem tej bitwy są jakby zastosowane stałe zasady taktyki. Jest uderzenie na skrzydło, jest moment ruszenia odwodu krzyżackiego, potem polskiego. Z doświadczenia można dodać, że urozmaiceniem omawiania bitwy grunwaldzkiej będzie poparcie wywodów tekstem powieści. Ożywia to ogromnie tok lekcji i utrwala przerabiany materiał.

Przy omawianiu *Ogniem i mieczem* zbyteczne jest przypominanie wartości takich postaci jak Skrzetuski. To nasuwa się samo. Ale obok tych ludzi-wzorów, bohaterów, którymi entuzjazmuje się młodzież, warto zwrócić uwagę na sprawy wojenne. W Sienkiewiczu bowiem ożył dawny zagończyk. Z kategorii działań wojskowych, które noszą nazwę: zwiady — można omówić przebieg działalności podjazdu prowadzonego przez młodego namiestnika. Oczywiście na czoło wysunie się tam Zagłoba ze swoją nieporadnością jako dowódca. Ale właśnie te rzeczy należy spożytkować dla nauki. Wypada podkreślić: unikanie zetknięcia z ludnością, dotarcie do wyznaczonego miejsca, podział oddziału na mniejsze jednostki celem łatwiejszego ukrycia i szerszego objęcia terenu. Dalej, jak brak ubezpieczeń ze strony Zagłoby gubi oddział, łączność zaś pojedynczych oddziałów ratuje sytuację. Można przerobić na podstawie tej powieści także szyk wojsk cofających się i idących w stronę nieprzyjaciela, nawiązując do owych momentów, kiedy to Jeremi cofa się z Zadnieprza i kiedy nad ranem maszeruje szykiem ubezpieczonym pod Konstantynów. Nie do pogardzenia będzie i to, jeżeli zwrócimy uwagę na zgubne skutki lekceważenia przeciwnika i braku dobrych zwiadów oraz łączności poszczególnych jednostek wojskowych — co miało miejsce pod Korsuniem i nad Żółtymi Wodami. Niezłą również ilustracją dywersji oraz demoralizującej nieprzyjaciela na tyłach propagandy jest uciekający z kniaziówną Zagłoba. Można wreszcie przy tej sposobności dotknąć szczegółów kultury rycerskiej XVII w. dotyczących uzbrojenia i zwyczajów wojskowych.

*Potop* jest znany młodzieży. Warto jednak przy charakterystyce Kmicica zwrócić uwagę na jego nadzwyczajne przywiązanie do towarzysza broni, wachmistrza Soroki. Przywiązanie to było tak wielkie, że Kmicic ukorzył się nawet przed ks. Bogusławem, co dla pana Andrzeja łatwym nie było. Ze słynniejszych rozpraw wojennych wysunie się na czoło bitwa pod Warką, gdzie mylenie przeciwnika manewrem pozornym (zdobywanie mostu) i zaskoczenie go nagłym uderzeniem święciło triumfy. Godne uwagi jest też oddziaływanie moralne dowódcy na upadających na duchu żołnierzy szwedzkich przez to, że ich dowódca, sam król, zostaje w straży tylnej. Przy tym fakcie warto zwrócić uwagę na ogromne znaczenie ludności cywilnej, wszak informacje tej ludności, jej sympatie — to pierwszorzędna pomoc dla walczącej armii. Niektóre sceny wojenne, tam gdzie istnieją możliwości, a więc np. wycieczki, „osiedla", dadzą się inscenizować jako gry polowe. Nadaje się do tego scena zamknięcia Szwedów w widłach Sanu i Wisły. Oczywistą jest rzeczą, że brak ze strony polskiej zwiadów i karygodne zaniedbanie ubezpieczeń pozwoliło Szwedom wydostać się z matni. Na podstawie *Potopu* można także studiować działanie zwiadów kawaleryjskich. Jako przykład może posłużyć silny podjazd szwedzki, wysłany z wideł Sanu i Wisły celem rozpoznania. Wiemy, że ten podjazd został kompletnie rozbity

przez zaskoczenie i zasadzkę, ponieważ Szwedzi nie ubezpieczali się wcale, ufając niewiadomo w co, chociaż teren wymagał jak największej ostrożności. Te i tym podobne sceny pozostają do dyspozycji polonisty.

W *Panu Wołodyjowskim* obok innych stale poruszanych zagadnień wypadnie wspomnieć o wspaniałym zagonie Nowowiejskiego. Skryte podejście, maskowanie, dokładne zwiady o nieprzyjacielu, wreszcie okropne w skutkach dla Tatarów zaskoczenie Azji Tuhajbejowicza — oto przykład mądrego zastosowania wiedzy wojskowej i odważnej inicjatywy dowódcy.

Ogólnie mówiąc, po przerobieniu ,,Trylogii" uczeń powinien przyswoić sobie takie terminy wojskowe jak: ubezpieczenie, zwiady, łączność, ugrupowanie wojska, zaskoczenie, manewr pozorny, uderzenia na skrzydła, propaganda, inicjatywa itp.

W kl. III obok innych lektur uważam za bardzo wartościowe dla omawianych zagadnień następujące dzieła: Kossak-Szczucka — *Szukajcie przyjaciół*, Conrad-Korzeniowski — *Książę Roman*, Orzeszkowa — *Gloria victis*, Strug — *Mogiłka*, Żeromski — *O żołnierzu tułaczu*.

W książce pt. *Szukajcie przyjaciół* znajdziemy prawdziwy kult nie tylko etycznie pojętej przyjaźni międzynarodowej. Są tam również rzeczy drobne, ale pięknie opisane przez autorkę, np. rower. Jest to, jak wiemy, w warunkach polskich marzenie tylu chłopców; nie powiem, aby takie sprawy jak opanowanie roweru, obozowanie, kult zaradności były nam obojętne w dziele dobrego wychowania młodzieży. Tę rolę, jaką w innych krajach spełnia motocykl — u nas spełnia rower. Warto zwrócić na to uwagę.

*Książę Roman* jest jedyną nowelą Conrada, związaną bezpośrednio z Polską. Całkowite, zdaje się ponadludzkie, poświęcenie ks. Romana dla spraw narodowych chwyta młodzież za serce, jeśli się jej na to zwróci uwagę. A trzeba to uczynić, zwłaszcza że Conrad pisząc o bohaterstwie ludzkim ukrywa je pod maską spokojnego opowiadania.

Inne utwory wchodzące w skład lektury kl. III są dostatecznie znane i zbyteczną jest rzeczą omawiać je tu szczegółowo. Nadmienię tylko, że *Szlakiem I brygady* Lipińskiego i W. Sieroszewskiego *Józef Piłsudski* nie porywają dostatecznie młodzieży kl. III. Jedno zbyt naukowe jak na temat wojenny, drugie nie podaje dostatecznej ilości pociągających młodzież faktów. Natomiast *Piłsudczycy* Bandrowskiego, a szczególnie *Moje pierwsze boje* zasługują na uwagę szczególną. Taka np. drobna rzecz jak opis słomy. Zdaje się, że to nic, taki sobie szczegół kwaterunkowy wtrącony, nie wiadomo po co, w wojenne opowiadanie — ą jednak, jakżeż ten szczegół wypada podkreślić! Wiadomo, czym jest sucha słoma dla zmęczonego piechura. Przez podkreślanie właśnie takich drobiazgów wydobywamy ukryte wartości książki. *Moje pierwsze boje* są trudną lekturą, nie da się to zaprzeczyć. Rozbudzony poprzednimi lekturami i życiem instynkt

walki domaga się raczej wyniosłych, porywających scen wojennych. Tymczasem w tej niedużej książce są rozmyślania, jest filozofia wielkiego samotnika, który jeszcze raz poszedł odwiecznym szlakiem powstańczych ojców. Dlatego też omawianie tej lektury powinno bezwzględnie doprowadzić do ugruntowania wiary, że Józef Piłsudski jako dowódca wojskowy przerastał wszystkich swoich podkomendnych i bliskich, ale przerastał również bardzo wielu dyplomowanych złotych generałów, ponieważ jest on w tej książce-pamiętniku nie tylko dowódcą-żołnierzem. Jest on jednocześnie genialnym samoukiem wiedzy wojskowej, myślicielem narodowym i analitykiem własnych czynów. Dlatego też specjalnie trzeba podkreślić scenę rozmyślań Józefa Piłsudskiego w nocy samotnej, wtenczas gdy jego podkomendni śpią kamiennym snem. Z tej książki możemy również wydobyć opis szpicy, której dowódcą był obecny Marszałek Śmigły-Rydz. Uparta nieustępliwość, wiara w rzeczy polskie jeszcze dobitniej zarysowuje się w umysłach młodzieży, kiedy jej zwrócimy uwagę na nędzę legionistów, na ich uzbrojenie, jednocześnie zaś na to, jak duch tego samotnego wojska był wspaniały. *Moje pierwsze boje*, które sięgają bezpośrednio w czasy obecne, można uważać wprost za lekturę podstawową w klasie III.

W klasie czwartej przeważają w lekturze obowiązującej dzieła nie nadające się specjalnie do rozwijania haseł obrony narodowej. Jest ich zaledwie kilka. Na czoło wysunąłbym Bandrowskiego *Trzy wyprawy*. Właściwie nie ma w tej książce opisu wojen ani porywających młodzież obrazów. Jest w niej natomiast ukryta wielkość i ją właśnie należy wydobyć. Z wielkości bowiem Józefa Piłsudskiego najważniejszą i najistotniejszą jest ta, którą nosił w sobie jako samotny, opuszczony człowiek, gdy chodził w szarym mundurze bez rozgłosu i bez uznania. Człowiek ten, wyrywający się z frontu na chłopskim wozie, mijający w drodze dobrze zorganizowane oddziały niemieckie, był wielki przez swoją niezgłębioną miłość ideałów, w które wierzył niezłomnie.

Łącznie z zagadnieniem odzyskania niepodległości wysuwa się sprawa omówienia pism Józefa Piłsudskiego. Podstawą tego będzie tomik pism tegoż autora, wydany specjalnie dla młodzieży pt. *Pisma wybrane* albo *Józef Piłsudski w walce o wolną Polskę i wolnego człowieka* (1938), oraz zbiorowe wydania pism Pierwszego Marszałka Polski. Materiału ilość ogromna, kłębowisko spraw, walk zaciętych, słów gorzkich ilość obfita. Byłoby błędem czytać wszystko, ale błędem jest również nie czytać nic. Trzeba iść drogą pośrednią, przeczytać wypada wszystkie tomy samemu, zaznaczyć ustępy ważne, nadające się dla młodzieży i tylko te czytać. W ten sposób z pism wyjdzie człowiek żywy.

Podobnie wypada uczynić z pismami Marszałka Śmigłego-Rydza — a szczególnie wartościową jest jego książka *Byśmy o sile nie zapomnieli*. W książce tej, jak w żadnej innej, można wykazać, jak często poezja splata

się z życiem. Ilustrują ten fakt wspomnienia Marszałka o poezji Mickiewicza w obliczu marszu zbrojnego na Wilno.

Syntezę twórczości J. Słowackiego w kl. III i w II licealnej można zakończyć przemową Piłsudskiego na Wawelu. Syntezę pism A. Mickiewicza da się zamknąć wyjątkami pism obu Marszałków w tym sensie dobranych, że wartość wyzwoleńcza i krzepiąca romantyzmu była przez długi czas jedynie żywotna.

Na tych dwóch przykładach spożytkowywania pism wielkich wodzów narodowych kończę, ponieważ dalsze ich wyliczanie jest chyba zbyteczne z powodu dostępnego każdemu materiału.

---

W klasach licealnych za lekturę najbardziej nadającą się do rozwijania haseł obrony narodowej uważam książki następujące:
St. Żółkiewski — *Początek i progres wojny moskiewskiej;* St. Żeromski — *Duma o hetmanie; Wiatr od morza* (wybór); Poezja legionowa; J. Piłsudski — *Rok 1920;* Lepecki — *W blaskach wojny;* St. Rembek — *W polu;* Wańkowicz — *Sztafeta;* Kisielewski — *Ziemia gromadzi prochy.*

Oczywistą jest rzeczą, że ten spis lektur nie wyczerpuje całości zagadnienia ani nie stanowi jakiejś zwartej całości czy nieprzekraczalnej miary.

*Progres wojny moskiewskiej* i *Dumę o hetmanie* można dobrze wyzyskać w celu charakterystyki wielkiego hetmana. Wiemy przecież, że to jedna z najpiękniejszych postaci w naszej historii. Da się to podciągnąć pod ogólne ujęcie kultury XVII w., której jedną z ważnych cech jest właśnie duch rycerski Czarnieckich i Sobieskich.

*Rok 1920* jest lekturą trudną dla młodzieży i trzeba znacznej ostrożności, aby młodzież nie uległa zniechęceniu. Młodzież, wiemy dobrze, chętnie czyta o wojnie, unika jednak rozmyślań na jej temat. A w książce pt. *Rok 1920* tych rozmyślań jest sporo. Mimo to przynajmniej dwie rzeczy ważne trzeba z tej książki wydobyć: charakterystykę Józefa Piłsudskiego, samotnika i samouka wojennego; charakterystykę tę można oprzeć na wiadomościach zdobytych już wcześniej w niższych klasach — obecnie będzie to jakby zamknięcie tego zagadnienia. Następną sprawą, wynikającą z tej książki, jest międzynarodowe znaczenie polskiego zwycięstwa w 1920 r., czego dowodem mogą być również wyjątki z pism D'Abernona *18 decydująca bitwa w dziejach świata.*

*W blaskach wojny* jest opowieścią napisaną żywo i zajmująco. Książka ta nadaje się doskonale do studiowania zagadnień sztuki wojskowej. Możemy w niej podpatrzeć wiele rzeczy — np. ubezpieczenia, brak ubezpieczeń, szybkie uderzenia wojska, walki w zabudowaniach itp. Podobne sprawy, a szczególnie istotę nocnych działań zdecydowanych i zaczepnych,

uwieńczonych powodzeniem tych, którzy mają inicjatywę, można wydobyć z lektury pt. *Pułkownik Lis-Kula*. Natomiast książka St. Rembeka *W polu* maluje nam grozę odwrotu i zadziwiającą zaciekłość cofających się oddziałów polskich. Z niej można wyśledzić to, co nazywamy podstawą moralną zwycięstwa lub klęski. *Sztafeta* wreszcie może zakończyć ten dział opisem twórczej pracy narodu i jego wysiłków, zmierzających w daleką przyszłość polskiego bytu państwowego.

Osobny dział stanowią ćwiczenia słownikowo-redakcyjne w związku z przysposobieniem wojskowym, ale o tym innym razem.

---

*Dr Tadeusz Pasierbiński.*

## Ortograficzne kłopoty.

(Cd.)

V.

Dyktanda są środkiem stosowanym od dawna. W praktyce nauczyciele zaczęli wątpić o ich wartości. Ale i tutaj, po namyśle, możemy powiedzieć, że błąd tkwi nie w samej zasadzie stosowania dyktanda, lecz w jego formach. Jeżeli dyktujemy dyktando długie (dwie, trzy strony), wszystko jedno jakie: sprawdzające, wdrażające, utrwalające, to tym samym dajemy możność popełnienia dużej ilości błędów. Poprawienie wszystkich błędów i omówienie ich (spożytkowanie do ćwiczeń) nie przyniesie pożytku spodziewanego, bo uczeń nie ogarnie ani pamięcią, ani uwagą wszystkich wyrazów, których pisowni nie był pewien.

Jest wyjście. Podyktujemy uczniom dyktando krótkie, składające się z 4—5 krótkich zdań (pół strony w zeszytach dwuliniowych dla klas młodszych, kilka rządków w zeszytach dla klas starszych). Podyktowanie takiego dyktanda daje możność poprawienia go na lekcji. Tekst może być przedtem przygotowany na tablicy i zakryty. Po podyktowaniu odsłaniamy tekst na tablicy, a każdy uczeń dokonuje poprawek sam. Przerabia błędne litery i podkreśla całe wyrazy. (Przy badaniu wyników rzecz jest uproszczona: uczniowie podają ilość podkreśleń; tyle podkreśleń pod wyrazem, ile błędów w wyrazie).

Krótkie dyktanda można stosować często. Dadzą one możność utrwalania pewnych reguł i wyrazów (w niewielkiej ilości). Dyktanda zaś tak będziemy przygotowywali, by materiał nowy (zasady, wyrazy) narastał powoli. Uczniowie nie będą się nużyli. Będą mogli ogarnąć całość, a tym samym i pisać poprawnie.

Dyktanda wdrażające będą miały na celu zaprawić uczniów w używaniu właściwej formy i nie dopuszczać do błędu. Dyktuję zdanie i mówię, jak dany wyraz się pisze, np. ,,Nurek zanurzył się głęboko". (Mówię: ,,nurek" piszemy ,,u" itp. — albo piszę na tablicy ten sam wyraz).

Pozostałaby jeszcze do poruszenia sprawa treści dyktanda. Była przez pewien czas moda na tzw. ,,dyktanda z treścią" (o ciągłej treści). Z tym było dużo kłopotu. Ułożyć treść. Dostosować ją do odpowiednich reguł i wyrazów. Wtedy albo opowiadanie cierpiało, albo za mało było przykładów i wiele zdań uczeń pisał nieproduktywnie. Dyktanda takie były do pewnego stopnia ,,nakazem" zainteresowania. Ale przecie jest wiele różnych działów, które uczeń musi opanować bez względu na momenty zainteresowania. Zresztą, jeżeli podyktujemy uczniowi trzy, cztery zdania, nie powiązane z sobą w jedną całość, to on nic na tym nie straci. Podczas pisania zwróci rzeczowo uwagę na formy poszczególnych wyrazów. Innym znów razem można podyktować dyktando o treści ciągłej (przy dyktandach sprawdzających). W każdym bądź razie to nie jest rzecz najważniejsza. Ważniejsze jest to, by dyktando było krótkie, stosowane często; by istniała ciągłość w systematycznym opracowywaniu pewnych reguł i wyrazów. (Takie dyktanda mogą uczniowie pisać w zeszytach, na kartkach, jak również i na tablicy, by ćwiczyć uwagę i przyzwyczajać się do różnych form pracy).

## VI.

Jeżeli mamy na myśli przeprowadzenie rewizji w dotychczas stosowanych środkach podnoszenia poziomu ortograficznego, to zwrócić należy również uwagę na tablice ortograficzne. Program je zaleca. Jasno wskazuje, jak i kiedy powinny powstawać. W praktyce spotykamy dużo odchyleń w ich zastosowaniu. Jedno jest pewne: tablice ortograficzne są prawie w każdej szkole. Nie w każdej jednak spełniają rolę, wyznaczoną im przez program. Oto tablica ortograficzna, a na niej kilkadziesiąt wyrazów. Wisi w klasie na bardziej lub mniej widocznym miejscu. Czy spełnia swoją rolę? Jeśli jest tak dużo wyrazów, to trudno jest mówić o ogarnięciu ich uwagą ucznia, a tym samym o przyswojeniu ich. Spełniają one raczej rolę słownika i to takiego, w którym nie zawsze uczeń znajdzie to, czego szuka. Przy tym wyrazy na takich tablicach nie łączą się z bieżącym materiałem pracy ucznia (w programie: ,,zależnie od potrzeby"). Uczeń nie brał udziału w ich tworzeniu. (To nic, że sam mógł wypisywać te wyrazy).

Chcąc odpowiedzieć wymaganiom programu, należało by na tablicach umieszczać te wyrazy, których pisownia w bieżących ćwiczeniach sprawia uczniom trudność. Dalej. Tablica ortograficzna wisząca stale na ścianie mija się z celem. Z czasem uczniowie nie zdają sobie sprawy z tego, że się w ogóle tablica znajduje w klasie i jakie są tam wyrazy. (Rzecz się do

pewnego stopnia zmienia, jeżeli nauczyciel zwraca uwagę na korzystanie z tablicy przy pisaniu i ustnych wypowiedziach uczniów).

Aby więc tablica mogła właściwie spełniać swe zadanie, należało by przestrzegać następujących wskazań: 1) ograniczać ilość wyrazów na tablicy (najwyżej 5—6, przeciętnie 3—4 wyrazy); 2) wyrazy powinny być dobierane z bieżącego materiału błędów uczniów; 3) wyrazy powinny być wykonane starannie (czytelnie: na przemian „drukowane" i pisane); 4) tablica nie powinna stale wisieć w klasie, lecz w pewnych odstępach czasu — co dwa, trzy dni i z początku codziennie po kilka minut; 5) wyrazy z tablic ortograficznych powinny być zużytkowane do dyktand, ćwiczeń piśmiennych, słownikowych i gramatycznych tak, by uczniowie obcowali z nimi przy każdej sposobności pod inną postacią.

W celu usprawnienia pracy należało by zwrócić uwagę i na stronę techniczną. Najlepiej jest umieścić (na stałe) na widocznym miejscu w klasie arkusz (ciemnozielony) z wycięciami (lub nitkami-zasuwkami). Gdy trzeba, pozakładać odpowiednie wyrazy, a po ćwiczeniach je usunąć. Dla uczniów wyraz będzie zjawiskiem, przy częstym stosowaniu (przy uwadze czynnej) pozostawiającym trwały ślad w pamięci.

Rozpowszechnił się zwyczaj wyodrębniania kolorowym atramentem „krytycznych" liter w wyrazie na tablicy ortograficznej. Więc w wyrazie „góra" „ó" zaznacza się np. czerwonym atramentem. Trud prawie bezowocny, bo „ó" jako wyodrębnione innym kolorem nie występuje łącznie z całością wyrazu.

Droga dochodzenia przez uczniów do tablic ortograficznych też powinna być otoczona opieką. Podczas poprawiania ćwiczeń uczniowie zgłaszają wyrazy (z wypracowań, dyktand). Wyrazy te zapisują kredą na tablicy. Wszyscy również zapisują je w zeszytach (na kartkach). Po wynotowaniu wyrazów następuje podział ich na grupy. Obojętne — na jakie (znaczeniowe, słowotwórcze itp.). O to idzie, by uczeń przez pewien czas był czynnie tymi wyrazami zajęty. Grupy wyrazów wpisują do tabelek narysowanych (w pomniejszeniu) w zeszycie, robiąc w ten sposób projekt dużych tablic.

Wyrazy, które już nie nastręczają trudności, można odkładać i nie umieszczać ich na tablicy ortograficznej. Czasem trzeba będzie do tego czy innego wyrazu powrócić.

Tylko takie tablice, które uczeń sam wykona na podstawie materiału, dostarczonego przez siebie, mogą przynieść lepsze rezultaty jako jedne z form poprawiania błędów ortograficznych.

## VII.

Korzystanie ze słownika ortograficznego nie wszędzie jest stosowane. Często nawet używamy go, ale nie przygotowujemy do tego należycie

uczniów. Ci mają słownik, ale nie wiedzą, jak w nim szukać, jak się nim posługiwać. Należyte wprowadzenie ucznia w czynności związane z używaniem słownika, wdrożenie go do umiejętnego korzystania zeń, a w rezultacie i rozczytywania się w nim — wpływają na zmniejszanie się błędów u uczniów. Dziś nie jest trudno o słownik ortograficzny. W zasadzie każdy uczeń szkoły powszechnej (od kl. V) i średniej powinien posiadać słownik ortograficzny, umieć i chcieć z niego korzystać.

(Dok. nast.)

---

*Wanda Chmielewska.*

## Dokoła teatru.

(Lekcje w kl. I gimn.).

Czytanki Balickiego i Maykowskiego, posiadające wybitne walory artystyczne, otaczają pracę polonisty uśmiechem pogody i pozwalają na doznania o wysokim napięciu emocjonalnym.

Jesteśmy w kl. I. Oto mamy już poza sobą *Lęk Eschyla,* kiedy to uczniowie z radością odkrywców oznajmiali, że my też mamy wyraz scena *(skene),* orkiestra *(orchestra),* a jakiś mądrala popisał się nawet znajomością wyrazu koturny. Ktoś inny dodał, że dziś w pierwszej loży siedzi pan wojewoda, a dawniej — kapłani i dostojnicy.

Ale czas mi już przystąpić do właściwego tematu, którym jest z kolei rzeczy czytanka *Nobilitacja Bartosza Głowackiego.* Czytankę tę obrałam jako podstawę do przeprowadzenia na niej ćwiczenia słownikowego i redakcyjnego, tych dwóch typowych ćwiczeń przeznaczonych na kl. I. W domu uczniowie wypisali z niej wyrazy odnoszące się do teatru i zastosowali je w zdaniach. Na lekcji ujrzeli afisz teatralny, który głos. o mającym się odbyć przedstawieniu dla młodzieży. Afisz, a razem z nim perspektywa pójścia do teatru całej szkoły natychmiast rozgrzały atmosferę klasy.

Odczytanie afisza, wyjaśnienie wyrazu komedia poszło z łatwością; pewne nieporozumienie nastręczył wyraz reżyseria, ale od czegoż słownik? Wyraz znaleziony, ale znowu konsternację budzi mała literka f, stojąca obok. Gdy się okazało, że oznacza francuskie pochodzenie wyrazu, jakiś „Francuz", tzn. uczeń uczący się języka francuskiego, dodał, że wyraz sufler też jest wyrazem francuskim. Odezwały się liczne głosy, że i kostium, i dekoracje są wyrazami pochodzenia francuskiego. To dało pochop do odszukania w słowniku pochodzenia innych wyrazów, odnoszących się do teatru i zapisanych przez uczniów w domu.

Praca ze słownikiem szła żywo, choć w klasie był tylko jeden egzemplarz. Każdy chciał szukać, wyrywano go sobie. Gdy się okazało, że więk-

szość badanych wyrazów jest pochodzenia francuskiego, sami uczniowie doszli do łatwego wniosku, że po Grecji teatr najwięcej zawdzięcza Francji.

Po takim zaznajomieniu się z wyrazami ułożyli w domu rodzaj słowniczka teatralnego. Obowiązywał, jak zwykle w słowniku, porządek alfabetyczny. Ćwiczenie to, na pozór może wydające się dość suchym, w rzeczywistości jest niezmiernie kształcące i mocnymi węzłami związane z potrzebami życia, co bardzo silnie podkreśla dążności programu w nowym gimnazjum. Przypomnijmy, kto ze studentów pierwszego roku umiał sobie poradzić w bibliotece z katalogiem, a przecież tu o nic innego nie chodzi, jak tylko o wprawę w operowaniu alfabetem.

Druga lekcja poświęcona była ćwiczeniu redakcyjnemu. Jako materiał do niego posłużyło wciąż wypływające zagadnienie podobieństwa i różnic pomiędzy teatrem greckim a współczesnym. Jakiekolwiek można mieć zastrzeżenia przeciw ćwiczeniom redakcyjnym, w tym jednak wypadku, gdy chodziło o zestawienie dwóch jednorodnych zjawisk, obawy odpadały, korzyści zaś były zbyt oczywiste, by je trzeba było udowadniać. Ćwiczenia redakcyjne mogą budzić słuszną obawę, gdy mamy przed sobą treść o charakterze emocjonalnym. Wspólna redakcja byłaby tu grzechem nie do darowania.

Po tej małej dygresji w obronie ćwiczenia redakcyjnego wróćmy do klasy, która już się z nim załatwiła. Na zakończenie lekcji wiszący na ścianie afisz znowu przypomniał uczniom o tym, że mają iść do teatru. W tej jednak chwili padły liczne głosy: ,,Zrobimy sami przedstawienie"; ktoś inny poddał gotowy projekt: ,,Odegramy scenę *U nauczyciela*" (klasa już znała ten obrazek). Stąd wyłoniła się praca domowa: zrobienie afisza zawiadamiającego, że w kl. I zostanie odegrana scena z życia szkoły greckiej pt. *U nauczyciela*. Pomimo że następna lekcja miała się odbyć dopiero po dwóch dniach (przedzielało jakieś święto i lekcja gramatyki), już jednak następnego dnia pokazywali mi uczniowie na pauzach pięknie wykonane afisze. Nauczycielce w uznaniu jej godności wyznaczono reżyserię.

Dwie powyższe lekcje, stanowiące pod względem metodycznym zamknięte w sobie ogniwo, miały na celu wzbogacenie słownika czynnego uczniów o nową i ważną pozycję. Sądzę, że cel swój osiągnęły, bo nie tylko to, że aż na dwóch lekcjach przedmiotem obserwacji było jedno zjawisko — teatr i jego słownictwo, ale przede wszystkim to, że operowanie tym słownictwem było różnorakie (wyszukanie z czytanki wyrazów (1), badanie pochodzenia ich w słowniku (2), ułożenie słowniczka (3), użycie tych wyrazów w ćwiczeniu redakcyjnym (4) i wreszcie zastosowanie w afiszu (5) — zadecydowało o osiągniętych wynikach.

Mnie te lekcje dały pewne doświadczenie w zakresie tego rodzaju ćwiczeń, moim uczniom — zbliżenie do teatru i jego słownictwa (ćwiczenie

słownikowe i redakcyjne) oraz emocjonalne związanie (pójście do teatru i urządzenie własnego przedstawienia) z całą sferą zjawisk łączących się ze sztuką teatralną.

---

*Dr Marian Paluszkiewicz*

## O dyscyplinę formalną w wypracowaniach polskich.

Praca litery nigdy nie była jak funkcja,
Ortografia wątpliwa, mętna interpunkcja...
N o r w i d *Rzecz o wolności słowa.*

Dzisiejsze czasy stoją wyraźnie pod znakiem dyscypliny w życiu społeczeństwa i szkoły. Pomijając państwa o ustroju totalistycznym, jak Włochy i Niemcy, gdzie dyscyplina stała się jedną z najważniejszych cnót obywatelskich i jednym z najważniejszych celów wychowawczych, wystarczy u nas wskazać na pewne okólniki władz szkolnych oraz na poważną rolę przysposobienia wojskowego w szkole, by zdać sobie sprawę, że nastał zmierzch pajdokracji.

Trzeba podkreślić: cenimy i zachowamy dodatnie zdobycze prądów pedagogicznych minionej doby, jako to aktywizację postawy ucznia wobec materiału naukowego, oparcia procesu nauczania na rozumieniu z wykluczeniem mechanicznego wkuwania, silniejsze związanie ucznia i rodziców z życiem szkoły oraz poprawny, oparty na poszanowaniu godności ludzkiej stosunek nauczyciela do ucznia.

A jednak nie wolno nam nie doceniać znaczenia dyscypliny, która, jak dużo o tym świadczyło objawów, w ubiegłych latach uległa zaniedbaniu. Przez dyscyplinę rozumiem umiejętność świadomego panowania nad różnymi dziedzinami swego życia duchowego (nad myśleniem, uczuciem, wolą, wyobraźnią) i materialnego (czystość, porządek, należyty stosunek wydatków do dochodów) oraz w sferze społecznej zdolności do podporządkowania się autorytetowi. Ten program może groźnie brzmieć dla zwolenników ,,szkoły radosnej twórczości'', ale na uspokojenie obaw zaznaczymy, że dyscyplina nie wyklucza i nie unicestwia w wychowanku pędu do samodzielnej twórczości, lecz chce tylko ten pęd ująć w karby pewnej świadomej kontroli. Należy się liczyć z możliwościami, że wybitnie indywidualistyczne jednostki, np. talenty artystyczne, będą się buntowały przeciw rygorom dyscypliny, będą się wyłamywały spod jej wymogów i szukały sobie własnych nurtów i zwalczały wszelkie więzy (mam z przeszłości na myśli takiego P r z y b y s z e w s k i e g o). A jednak w zorganizowanym społeczeństwie musi być ład i wspólny rytm życia, więc konieczny jest także regulator tego rytmu, tj. dyscyplina.

Po tym przydługim wstępie natury psychologiczno-socjologicznej zwrócę uwagę na pewne potrzeby w dziedzinie dyscypliny z zakresu polonistyki. Pominę tu umiejętność trafnego uchwycenia przez uczniów zagadnienia czy to w odpowiedziach ustnych, czy w wypracowaniach, dalej umiejętność trafnego wyboru, z bogatego zasobu, właśnie tych wiadomości, które są w danym temacie potrzebne (te zagadnienia mogłyby być przedmiotem osobnego studium). Pominę także ważną dyscyplinę językową, dzięki której dobór środków językowych staje się świadomą funkcją piszącego. Chcę natomiast pomówić o brakach, o których właściwie w szkole średniej nie powinno być w ogóle mowy, a które jednak dają się niepokojąco we znaki nawet w szkołach wyższych: o pisowni, przestankowaniu i piśmie.

Nie jestem bynajmniej ślepym rygorystą; nie zatajam przed uczniami, że wielcy pisarze nieraz byli w niezgodzie z zasadami obowiązkowej pisowni i interpunkcji. Nawet przytoczę w tym miejscu kłopotliwy wypadek, w którym postąpiłem wbrew swoim zasadom: Inteligentny i wybitnie zdolny w pewnych przedmiotach gimnazjasta niedomagał stale w ortografii, ale przecisnął się do ósmej klasy, przy promowaniu bowiem uwzględniano, nie bez słuszności, jego dobre postępy w innych przedmiotach i w ustnych odpowiedziach z polskiego, licząc się z tym, że w następnym roku braki w ortografii nadrobi. W ósmej klasie nadal powtarzały się błędy ortograficzne, co spowodowało w skutkach stopień niedostateczny. Nadeszła matura; stopień z polskiego miał zadecydować o dodatnim lub ujemnym jej wyniku. Komisja po długich debatach stanęła na stanowisku, że widocznie jakieś wrodzone zaburzenia psychiczne są przyczyną tych braków, których kilkoletni pobyt w gimnazjum mimo nieprzeciętnej inteligencji kandydata nie zdołał wyrównać i których ewentualny dalszy roczny pobyt nie rokował naprawić. Można więc było się spodziewać, że albo chłopak da sobie później radę mimo tych braków, albo też załamie się w ogóle i nie skończy wyższych studiów. Maturę otrzymał... Po roku otrzymało gimnazjum z którejś wyższej szkoły przesyłkę: list rektora z zapytaniem, jak ten chłopak mógł był otrzymać świadectwo dojrzałości, skoro nie umie pisać poprawnie po polsku; załączony elaborat seminaryjny studenta zawierał istotnie kilka rażących błędów pisowni.

Sprawa przykra i dla gimnazjum, i dla dyrektora, i dla polonisty. Ale solidarnie wszyscy podzielili się odpowiedzialnością i wystosowaliśmy taką odpowiedź: ,,Istotnie wiemy o brakach chłopaka, ale nie chcieliśmy mu dla tych uchybień zamykać umiłowanej drogi studiów; zapytujemy, czy pod względem fachowych wiadomości student ten robi postępy, czy też nie przedstawia żadnej wartości?"

Na to zapytanie nie otrzymaliśmy żadnej odpowiedzi. Dowiedziałem się po latach, że ów nieszczęśnik ukończył prawidłowo studia inżynierskie i zajmuje obecnie wybitne stanowisko w górnictwie śląskim. I pocieszam się: w jego najistotniejszym wysiłku mózgowym ortografia nie odgrywa roli; listy, elaboraty i polecenia dyktuje maszynistce, więc ona redaguje pisownię; zatem jedyna sfera, gdzie braki się zaznaczyć mogą, to listy prywatne; bo nawet ewentualne artykuły prasowe przejdą przez ręce korektora. Jeżeli zaś za cenę tej wyjątkowej pobłażliwości umożliwiliśmy wybitnemu talentowi pożyteczną dla społeczeństwa pracę we właściwym zawodzie, to można odstępstwo od zasad wziąć spokojnie na swe sumienie.

Ale to był tylko wyjątek z zasady. Dlatego tym zdecydowaniej trzeba podkreślić pewną minimalną normę wymogów dla całej masy uczniów, gdyż daleko idąca pobłażliwość i zgoła niedocenianie braków w pisowni, przestankowaniu i piśmie może być katastrofalne w skutkach. Zwłaszcza w obecnym ustroju szkolnym, gdy uczeń zmienia zakład (szkoła powszechna, gimnazjum, liceum), brak ogólnie ustalonej we wszystkich szkołach normy może być przykry dla ucznia. Znam z osobistego doświadczenia liczne wypadki, że z innych zakładów, nawet nie tylko prowincjonalnych, przychodzą uczniowie, którym stopień niedostateczny za kilka błędów ortograficznych wzgl. kilkanaście interpunkcyjnych wydaje się niezrozumiały, boć przecież poprzednio nie wymagano od nich tego. Zaniedbania szkoły w tej dziedzinie tłumaczę m. i. tym, że polonista ma przecież tyle sprawdzianów do oceny całości wypracowania (ujęcie treści, styl, obserwacja, budowa itd.), iż jakieś tam pismo czy przestankowanie może mu się wydać nieistotnym zjawiskiem.

Właściwie jest rzeczą szkoły powszechnej, aby w ciągu sześcioletniego kursu nauki wdrożyła ucznia do tych umiejętności. Ale wiemy dobrze, w jakich warunkach ta szkoła pracuje, toteż liczymy się z koniecznością, że gimnazjum musi swych

uczniów w pierwszych latach dokształcać w tej dyscyplinie. Ale jedno żądanie pod adresem szkoły powszechnej można wystosować: niechaj ocena na świadectwie ucznia, który ma zamiar zgłosić się do gimnazjum, odpowiada istotnie stanowi wiedzy i umiejętności kandydata, aby nie było bałamutnych niespodzianek, że uczeń ze stopniem dobrym lub bardzo dobrym z języka polskiego robi osiem błędów ortograficznych w pracy egzaminacyjnej.

Z konieczności więc polonista w pierwszej i ewentualnie drugiej klasie gimnazjum wszelkich typów będzie musiał wziąć na swe barki dokształcanie uczniów w ząkresie tych umiejętności, których nie zdołali opanować w szkole powszechnej. I tu trzeba zwrócić uwagę na pismo; oczywiście różne są charaktery i niekoniecznie kaligraficznemu pismu odpowiada rozsądna treść, nieraz jest przeciwnie, a jednak nie można lekceważyć stopnia staranności o formę zewnętrzną (przytoczę, że często jeszcze uczniowie nad literą *u* albo *m* kładą zbędne haczyki lub kreski, że natomiast opuszczają kropki nad *i*, kreski nad *ś, ź, ń, ó* oraz haczyki pod *ę, ą*). Wyegzekwowanie tego postulatu powinno być w zasadzie warunkiem dostatecznego stopnia z języka polskiego i otrzymania promocji do klasy drugiej gimnazjalnej.

Co do pisowni, to byłbym skłonny odróżnić błędy rażące (*o—u, rz—ż, ch—h, ą—on* itp.) od lżejszych (*ii—ji, -ym, x—ks, n—nn*); omyłki, spowodowane pośpiechem, pomijam zupełnie. I tu trzeba by ustalić pewną normę, np. w pierwszej gimnazjalnej stopień dostateczny z wypracowania przy najwyżej dwóch rażących lub trzech lżejszych błędach, w drugiej klasie przy najwyżej jednym rażącym lub dwóch lżejszych, a w trzeciej rażące w ogóle nie powinny być dopuszczalne. W czwartej normą powinna być bezbłędna pisownia.

Z interpunkcją jest trudniejsza sprawa, bo zrozumienie jej logiki możliwe jest dopiero po dobrym poznaniu składni zdania prostego i złożonego. Można więc np. zgodzić się, aby uczeń klasy drugiej nie oddzielał przecinkiem różnych części zdania rozwiniętego, a w klasie trzeciej, aby oddzielał zdania podrzędne od nadrzędnych przecinkiem. W czwartej znów interpunkcja powinna być w zasadzie opanowana, przy czym można jako granicę przyjąć cztery błędy.

Unormowanie tych wymagań miarodajnymi przepisami jest rzeczą naszych władz szkolnych. Ale porozumienie polonistów w tej sprawie (uchwały na zebraniach) już by też dużo znaczyło. Bo gdybyśmy we wszystkich szkołach stosowali te normy (może one już dziś w pewnych zakładach są ostrzejsze), to wychowankowie gimnazjów umieliby porządnie pisać (pomijam tu na razie treść i styl) i tak przygotowani mogliby pójść do liceów i do zawodów praktycznych. W liceach zaś nie istniałby dla polonisty problem ortografii i w ogóle dyscypliny pisma, bo ta już by była *conditio sine qua non*, a wtedy można by spokojnie realizować inne, wyższe cele nauki języka polskiego.

Jest pewna drobiazgowa oschłość w duchu tych uwag, pewna przyziemność, coś ze ,,szkiełka i oka mędrca''. Ale przecież — jeżeli rodzice chcą swe dziecko nauczyć porządku, to też kontrolują w domu jego książki i zeszyty i zabawki, a jeżeli chcą czystości, to doglądają rąk i szyi, i butów — choć to też drobiazgowe zabiegi. Wiemy jednak, że nie są one celem dla siebie, tylko są środkami do wyrobienia pewnych cnót charakteru. Tak też konsekwentna dbałość o pismo, pisownię i interpunkcję poza znaczeniem praktycznym przyczyni się do wyrobienia osobistej dyscypliny wychowanka.

# Sprawozdania i oceny.

## Nauczanie języka ojczystego w Niemczech hitlerowskich.

Martin Lopelmann: *Erziehung und Unterricht an der höheren Schule.* Band 2. *Deutsch*, von dr. Hans Röhl, Oberstudienrat in Berlin. Frankfurt a. Main 1938.

Niemcy były do niedawna krajem największego rozwoju dydaktyki języka ojczystego, kuźnią doskonałych pomysłów, pracownią, w której dokonywano oryginalnych doświadczeń z tej dziedziny. Dość wspomnieć znakomitą swego czasu książkę Z. Engelmann, obie podstawowe prace L. Müller, ciekawie ujętą dydaktykę Fickera, niezwykle śmiałe w założeniach swych dzieło Schönbrunna[1]). Zasadniczą cechą wszystkich tych książek było przystosowanie nauki języka ojczystego do rozwoju psychicznego młodzieży, oparcie pracy szkolnej na naturalnych zainteresowaniach uczniów, rozbudzenie ich indywidualizmu, samodzielna i swobodna twórcza praca dzieci pod dyskretnym kierownictwem nauczyciela. Poglądom tych autorów zawdzięczamy u nas realizację takich haseł, jak ,,szkoła radosna", ,,milczący nauczyciel" itd.

Wiele prób i pomysłów niemieckich przeszczepiliśmy z powodzeniem w ostatnich latach na grunt polski, zwłaszcza od chwili wprowadzenia nowego ustroju szkolnego. Wystarczy porównać nasz program czteroletniego gimnazjum z niemieckimi *Richtlinien* z r. 1925[2]), aby dowiedzieć się, skąd zaczerpnięto pomysł korelacji, niektórych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu i komu zawdzięczamy szereg cennych wskazań dydaktycznych w programie.

W tym samym jednak roku 1933, w którym rozpoczęliśmy realizację nowego programu szkoły średniej opartego na dorobku niemieckiej dydaktyki, nastąpił w Niemczech przewrót polityczny, w którego następstwie rządy w państwie objęli narodowi socjaliści. Od tej chwili zaczęła się przebudowa szkolnictwa niemieckiego w duchu haseł partii rządzącej. Trzeba było szkołę, a więc i naukę języka ojczystego przystosować do programu narodowo-socjalistycznego, który głosił, że ma być jeden naród, jeden wódz i jeden pogląd na świat. Szkoła ma wychowywać bojowca o narodowy socjalizm, a wychowanie ma się oprzeć na ,,prowadzeniu" (*Führung*), urabianiu (*Formung*) i przymusie (*Zwang*), celem jego zaś ma być nie dobro jednostki, ale wyłącznie dobro narodu[3]).

Wobec takich haseł i celów nie mogły się ostać w Niemczech założenia i środki, jakimi posługiwała się dotychczasowa dydaktyka języka ojczystego w myśl wskazówek czołowych tamtejszych dydaktyków i *Richtlinien*. Za niebezpieczne uznano teraz wychowywanie myślących samodzielnie indywidualistów, wypowiedziano walkę swobodzie młodzieży i przystosowywaniu się w ,,radosnej szkole" do jej psychiki, wyklęto ,,milczącego nauczyciela", a kazano mu być wodzem, który ma

---

[1]) Engelmann Susanne: *Methodik des deutschen Unterrichts.* III wyd. Leipzig 1929. — Müller Lotte: *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule.* V wyd. Leipzig 1931. — Müller Lotte: *Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule.* 1932. — Ficker Paul: *Didaktik der neuen Schule.* Wyd. II—III, Leipzig 1932. — Schönbrunn Walter: *Weckung der Jugend.* II wyd. 1931.

[2]) *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens.* Berlin 1927.

[3]) W. Wallowitz: *Deutsche Nationalerziehung.* Grundformen und Methodik. Leipzig br.

wykształcić przyszłych obywateli i wychować ich po żołniersku w ciężkiej i znojnej pracy szkolnej.

Rozpoczął się przeto w Niemczech odwrót od tradycji Z. Engelmann i L. Müller, a *Weckung der Jugend* zamienia się zwolna w *Zähmung der Jugend* (trzymanie w karbach) [1]). Stąd wyrosła potrzeba nowej dydaktyki języka ojczystego przystosowanej już do kierunku narodowo-socjalistycznego i metod wyznawanych przez hitleryzm. Taką najświeższą publikacją jest dydaktyka berlińskiego germanisty dra Hansa Röhla pt. *Deutsch*, wydana w r. 1938.

Na 119 stronach podał autor najważniejsze poglądy na nauczanie języka ojczystego dostosowując je jeszcze do obowiązujących do niedawna *Richtlinien*. Książka jego zawiera tylko poglądy zasadnicze oparte na filozoficznych założeniach, celowo zaś nie podaje żadnych szczegółów rozważań ani przykładów.

Zwróćmy na początek uwagę na charakterystyczne stanowisko Röhla wobec dawnych haseł i poglądów. Od razu rzuca się w oczy, że praca jego wymierzona jest przeciw czterem „grzechom" szkoły niemieckiej sprzed przewrotu: 1. dostosowywaniu nauki do psychiki młodzieży, 2. szerzeniu się infantylizmu i zamaskowanego dyletantyzmu pod pozorem rzetelnej pracy, 3. przerostowi metody, 4. wierze w możliwość i owocność korelacji.

A więc wzgląd na psychikę młodzieży nie może tyranizować życia szkolnego. Jest on niewątpliwie rzeczą dobrą, ale dla początkującego nauczyciela, a nie dla doświadczonego pedagoga, który nie powinien się tym krępować i uzależniać się stale od zainteresowań uczniów. Uczyć młodzież może tylko człowiek starszy od niej, umiejący daleko więcej niż ona, biorący też pełną odpowiedzialność za swoją pracę. To zaś wkłada nań obowiązek objęcia celowego i konsekwentnego kierownictwa młodzieżą, a choćby nie było ono doskonałe, będzie przecież lepsze niż żadne.

Nauczyciel, znając klasę i jej oblicze duchowe oraz jej pojemność umysłową, sam powinien dobierać dla niej odpowiednią lekturę, a nie pytać uczniów, co chcą czytać, nie urządzać plebiscytu w klasie na temat pożądanych przez nią lektur. Nie będzie również zaczynał omawiania utworu od wypytywania młodzieży, czy książka się jej podobała, jakie sprawy chciałaby omówić, ale narzuci jej zagadnienia, które uzna za odpowiednie i dla których wybrał ten właśnie utwór, a nie inny. Uwzględni też raczej dzieła dawnych klasyków, uczące najlepiej, jak należy w życiu postępować, a nie modną i interesującą młodzież literaturę współczesną, nie dającą w tym stopniu odpowiednich wskazań życiowych.

W nauce o języku autor jest zdecydowanym zwolennikiem całogodzinnych lekcji języka (ale nie na szóstej godzinie!), gdyż ćwiczą one młodzież w koncentrowaniu przez dłuższy czas uwagi na trudnym zagadnieniu, a tego właśnie powinna szkoła nauczyć.

Wypracowania mają uczniowie pisać nie na tematy, które im się podobają, na które bez trudu potrafią się wypowiedzieć, ale właśnie na takie tematy, które sprawiają trudność, bo trzeba się uczyć nie tego, co się już potrafi, tylko tego, czego się jeszcze nie umie. Tematom do wyboru w języku ojczystym odpowiadającym indywidualnym zainteresowaniom uczniów przeciwstawia zadania matematyczne, w których uczeń musi rozwiązywać za porządkiem wszystkie wyznaczone ćwiczenia.

---

[1]) Jak wywnioskowałem z rozmowy z pewnym dyrektorem gimnazjum w Berlinie, Z. Engelmann i L. Müller utraciły obecnie zupełnie swój dawny autorytet i zostały przeniesione na podrzędniejsze stanowiska w szkolnictwie.

I w rezultacie przy maturze uczeń potrafi rozwiązać każde zadanie matematyczne, a nie potrafi napisać wypracowania z języka ojczystego, bo mu „temat nie odpowiada". Wysuwa wprawdzie projekt opracowania raz w roku zadania domowego z języka ojczystego na temat dowolny, który uczeń ma sam sobie wybrać, ale zastrzega się, że idzie tu nie o zaspokojenie jego indywidualnych zainteresowań, ale o to, by nauczyć go najtrudniejszych rzeczy, jaką jest umiejętność wyboru dla siebie odpowiedniego tematu pracy.

Co się tyczy infantylizmu i dyletantyzmu, to oburza autora traktowanie szkoły jako przedszkola (*Kindergarten*), kiedy ma ona stać się warsztatem solidnej pracy, w czasie której trzeba przerobić wprawdzie niewiele, ale za to gruntownie. Tymczasem traktowanie nauki języka ojczystego jako tzw. *Deutschkunde* wymaga od nauczyciela i ucznia, aby rozumieli się na wszystkim, co wchodzi w zakres kultury niemieckiej, a to doprowadza do niebezpiecznej powierzchowności. Zerwać należy np. z zapoznawaniem klasy z epoką baroku w ten sposób, że jeden uczeń wygłasza referat o *Simplicissimusie* poznanym w wyjątkach, drugi odegra urywek muzyczny Schütza, trzeci wyświetli obrazy kościołów barokowych, a czwarty opowie o istocie absolutyzmu. I łudzimy się, że młodzież pozna w ten sposób typ „człowieka baroku", gdy przecież na poznanie i zrozumienie ducha epoki musi uczony jej badacz poświęcić dziesiątki lat. Trzeba więc skończyć z wychowywaniem dyletantów, a wymagać od uczniów rzetelnej pracy. Każdy omawiany utwór muszą przeczytać kilkakrotnie, a nie raz tylko, i znać go dokładnie, a pytać o każdą rzecz niezrozumianą. Nauka języka ojczystego ma prowadzić uczniów do wytworzenia sobie jasnych pojęć, ma być szkołą logicznego myślenia, i jak w dawnej *Lernschule*, niesłusznie wyśmiewanej, wyćwiczyć ich pamięć, która powinna przechować nabyte wiadomości, a także dużo wyuczonych wierszy. Nie trzeba obawiać się w szkole historii literatury szerzącej rzekomy werbalizm przez podawanie nazwisk autorów i tytułów ich dzieł, których nie czyta się i nie omawia w klasie, bo tylko w ten sposób dowie się uczeń, jakiego autora i jakie dzieło powinien kiedyś sam przeczytać. Historia literatury przedstawi mu postaci wielkich pisarzy, połączy luźne szczegóły poznane w czasie nauki szkolnej w jedną całość. Niech nauczyciel nie obawia się podać uczniom trochę dat, nazwisk, szczegółów biograficznych dotyczących momentu powstawania dzieła, narzucić im pewnych wiadomości rzeczowych.

Za przesadę uważa Röhl stosowanie wszędzie metody poglądowej, ciągłe pokazywanie uczniom reprodukcji lub oryginałów dzieł, prowadzenie ich na wystawy, do muzeów, na wycieczki naukowe itd. Uczniowie nie mają sentymentu do czcigodnych pamiątek, a gromadne przebieganie muzeum nie daje im nic prócz radości, że urwały się lekcje szkolne. Jedynie mała grupa najstarszych uczniów, odpowiednio przygotowana, może z korzyścią zwiedzić wystawę czy muzeum. Tak samo niefortunne jest wystawianie przez młodzież dramatów klasycznych, bo zamiast przeżycia ma się tu do czynienia z parodią utworu.

Wypracowania pisemne mają być ćwiczeniem dla uczniów, a nie materiałem do oceny dla nauczyciela. Nie powinno jednak chodzić w nich wyłącznie o samą sprawność stylistyczną, lecz przede wszystkim mają być wyrazem poglądu ucznia na świat, jego dojrzałości duchowej. Dlatego trzeba zwracać uwagę na należyte rozplanowanie pracy pisemnej, a oceniać ją zdecydowaną notą: dobrze lub niedostatecznie, a nie: na ogół jeszcze ledwie dostatecznie.

Z kolei występuje autor przeciw przerostowi metody, gdyż nie metoda, ale osobowość nauczyciela decyduje o szkole i wychowaniu przyszłego obywatela niemieckiego. Żadna zresztą, najlepsza nawet metoda nie przemieni przeciętnego nauczyciela w mistrza. Nauczyciel jest miarą pracy szkolnej i wolno mu

zależnie od własnych zainteresowań i zakresu wiedzy, traktować szerzej lub pobieżniej pewne działy programu. Np. językowiec może pozwolić sobie na opracowanie obszerniejszych zagadnień językowych nawet na kilku bezpośrednio po sobie następujących lekcjach, gdyż potrafi zrobić to zajmująco, a uczniów zawsze zajmie to, co interesuje nauczyciela. Jeśli natomiast nie lubi jakiejś lektury, niech z niej raczej zrezygnuje, niżby miał omawiać ją bez przekonania i bez korzyści dla klasy. Zależnie też od tego, czy go interesuje estetyka, czy etyka, czy kwestie socjologiczne, niech pod tym kątem kształci młodzież na materiale z języka ojczystego. Ale jakkolwiek zbyt częsta zmiana nauczyciela nie jest dla klasy dobra, to wskazane jest również, aby ten sam nauczyciel nie uczył danej klasy dłużej niż trzy lata, gdyż zbyt długi wpływ nauczyciela odbija się jednostronnie na stylu jego uczniów.

Specjalną niechęć żywi Röhl dla korelacji, która — jego zdaniem — odpowiada raczej dorosłym, nie lubiącym odrywać się od rozpoczętej pracy. Dla dzieci natomiast ciągła zmiana przedmiotów jest pożądana, czego dowodem jest słabnięcie zainteresowania klasy pod koniec dwugodzinnej lekcji. Nic nie szkodzi zresztą, że uczeń usłyszy o tym samym na różnych lekcjach i w różnym czasie. W ogóle to, co zapisuje się na korzyść korelacji, bywa zwykle dziełem przypadku, gdyż korelacja możliwa jest jedynie wówczas, gdy ten sam nauczyciel uczy kilku przedmiotów. Tymczasem na to nie pozwala wzgląd na obowiązkowy wymiar godzin nauczyciela, który nie tylko udaremnia mu objęcie nauki innych przedmiotów, ale rozstrzyga przy układaniu rozkładu czynności i nieraz decyduje o odebraniu nauczycielowi klasy, w której uczył poprzednio, lub o przeniesieniu go do innej szkoły, gdyż inaczej musiałby mieć o jedną godzinę za mało lub za dużo. Uczciwiej jest więc opracować samodzielnie program pracy w zakresie swego własnego przedmiotu bez względu na inne, niż odbywać długie konferencje korelacyjne i wypełniać sztucznie pokratkowane arkusze po to, by rzeczywistość pokrzyżowała od razu papierowe plany.

Tak wyglądają najważniejsze myśli nowej dydaktyki niemieckiej. Aby poznać dalsze jej wywody, przejdźmy po kolei trzy rozdziały, na które podzielił autor swą pracę, a więc mówienie, czytanie i pisanie.

Mówienie jest właściwie nauką o języku, którą Röhl określa w klasach niższych jako *Sprachlehre*, średnich jako *Sprachkunde*, w najwyższych jako *Sprachgeschichte*. Mają one kolejno nauczyć młodzież poprawności, pewności i zrozumienia języka. W ogóle naukę o języku pojmuje autor raczej w sensie normatywnym, uważając ją za szkołę logicznego myślenia. Nie idzie bowiem o to, by każdy uczeń pisał pięknym stylem, ale by każdy wyrażał się poprawnie w myśl zasad języka i logiki, bez popełniania rażących błędów. Terminologię gramatyczną należy ujednostajnić przyjmując określenia łacińskie (*Substantiv*, *Verb*, *Imperativ*). Specjalną troską należy nadto otoczyć wymowę ucznia i czuwać nad jej starannością. Podręcznik do nauki języka nie jest potrzebny, chyba jako zbiór najogólniejszych zasad językowych, materiału do ćwiczeń dostarczą zaś czytanki, ale nie o charakterze literackim, tylko o formie rozprawek popularno-naukowych. Wyraźny nacisk trzeba kłaść na przestankowanie. Uczniowie powinni kłaść znaki przestankowe w czasie pisania pojedynczych zdań, a nie dopiero po skończeniu wypracowania.

Rozdział: Czytanie rozpoczyna się od skargi na brak zainteresowania młodzieży lekturą, co tłumaczy autor faktem, że młodzież nie potrzebuje dziś przy pomocy fikcji literackiej uzupełniać swych wiadomości o życiu, gdyż sama bierze w nim czynny udział, wyżywając się w organizacjach narodowo-socjalistycznych. Krótsze utwory powinno się czytać w klasie ułatwiając uczniom w ten sposób przeżycie ich, dłuższe w domu żądając od nich notatek i materiałów potrzebnych do omawianych zagadnień. W szkole należy uwzględniać utwory będące naprawdę dziełami sztuki, w któ-

rych treść harmonizuje z formą, a dobierać je nie tylko pod kątem tego, o czym mówią (wartość treściowa), ale i jak temat opracowują (wartość stylistyczna). W klasach wyższych nie radzi przeplatać literatury średniowiecznej współczesnymi utworami, gdyż dopiero wtedy materiał średniowieczny wyda się uczniom niezajmujący i ciężki. Niedobrze dawać przedwcześnie do czytania pewne utwory, gdyż uczeń ich nie zrozumie, a zrazi się do nich raz na zawsze (np. Homer) i już nie chce wracać do nich nawet w starszym wieku. Omawiając utwór na stopniu średnim trzeba uwzględniać przede wszystkim człowieka i jego charakter, a dopiero na dalszym planie postawić wartości kulturalno-poznawcze i formalno-językowe. Uczniów należy zmuszać do kupowania potrzebnych lektur, bo korzystanie przez całą klasę z egzemplarzy pożyczanych rujnuje handel księgarski.

Droga kształcenia prowadzi od recepcji do produkćji, a więc od mówienia przez czytanie do pisania. Punktem szczytowym całej pracy jest wypracowanie maturalne stwierdzające dojrzałość duchową ucznia. P i s a n i e wypracowań z języka ojczystego to praca twórcza, podobnie jak wykonanie doświadczenia w naukach przyrodniczych, rozwiązanie zadania matematycznego, przy czym jednak wypracowanie takie wymaga specjalnej dojrzałości umysłowej, czym góruje nad pracami w tamtych przedmiotach. Aby poprawnie pisać, trzeba umieć najpierw poprawnie myśleć. Zdarza się dziś jeszcze często, że ani uczeń nie wie, jak ma pisać, ani nauczyciel nie ma pojęcia, czego od niego żądać. Otóż celem ćwiczeń w pisaniu powinno być przygotowywanie ucznia do umiejętności pisania w klasach najwyższych rozprawek, w których rozsądne myśli przybrane będą w poprawną formę, a wszystkie ćwiczenia stylistyczne w klasach niższych mają być właśnie środkami do tego celu.

Nie ma autor przekonania do takich tematów, jak: *Charakterystyka mojej ciotki* — uważając, że lepsza byłaby charakterystyka choćby Marii Stuart, gdyż większą korzyść odniesie uczeń z poznania charakteru wybitnej postaci literackiej. Również opis palnika bunsenowskiego przeniósłby chętnie na lekcję chemii, opis taki uważa bowiem za echo naturalizmu spóźnionego o całe pokolenie, podobnie jak w epoce naturalizmu kazano w szkole zachwycać się patosem i rewolucyjnością Schillera. Dopuszcza natomiast w zadaniach domowych tematy historyczne, aby uczeń umiał w nich ugrupować pod pewnym kątem widzenia znany już materiał.

Jeśli się daje tematy do wyboru, to należy unikać mieszania z sobą tematów z najróżnorodniejszych dziedzin, ale dać raczej kilka pokrewnych treścią lub formą. Protestuje autor gorąco przeciw pokutującym jeszcze widocznie w Niemczech terminarzom zadań układanym na pół roku naprzód. Na zadanie szkolne wyznacza w klasach średnich dwie godziny, w klasach wyższych nawet 3—5 godzin, gdyż uczeń powinien napisać je najpierw na brudno, a potem przepisać na czysto, by przyzwyczaił się kontrolować swą pracę dokładnie i brać odpowiedzialność za to, co napisał. Ostatnie zadanie w klasie najwyższej radzi pisać na arkuszach, by uczniowie nabrali wprawy w ocenianiu rozmiarów czekającego ich zadania maturalnego i przyzwyczaili się do pisania na arkuszach.

Zasadnicze postulaty Röhla dadzą się więc ująć mniej więcej tak: 1. przyswojenie sobie i zapamiętanie przez młodzież dużej liczby gruntownych rzeczowych wiadomości, 2. nauczenie jej pokonywania trudności w pracy choćby wbrew zainteresowaniu, 3. wyrobienie w niej zdolności logicznego myślenia, 4. zdyscyplinowanie jej pod kierunkiem nauczyciela-przywódcy.

Charakterystyczne jest, że w książce Röhla nie rażą wcale polityczne hasła narodowego socjalizmu. Znajdziemy tu jednak pewne szczegóły wskazujące, że autor jest wyznawcą zasad hitleryzmu. Postulat jednego poglądu na świat przebija się z zastrzeżenia, by nie dawać młodzieży do rąk utworów o charakterze negacji

(satyra lub ironia). Przestroga zaś, by młodzież nie czytała utworów pisanych przez autorów w latach starości, np. *Wanderjahre* Goethego, wypływa z przekonania, że młodzież nie potrafi pojąć i nawet nie powinna rozumieć starczej rezygnacji. Widocznie sprzeciwia się to hasłu bojowego wychowania młodzieży niemieckiej. Zastanawia nas również zastrzeżenie, że uczniowie mają umieć wydawać sądy i oceny o pisarzach współczesnych, ale tylko tych, którzy się jej podobają. Wypowiadać się zaś na temat autorów, z którymi młodzież się nie godzi, nie wolno — jakby obawiano się, by młodzież nie nauczyła się śmiałego krytykowania. Słyszymy o regionalnych czytankach, które mają za zadanie wykazywać ścisłą łączność między niemieckimi krajami, spotykamy się z nauką o rasie, gdyż autor uznaje z literatur obcych tylko grecką, angielską i skandynawską jako literatury rasy germańsko-nordyckiej. Z epok literackich wielki nacisk radzi kłaść na rycerskie średniowiecze, bo tu w dworskich eposach przejawił się wyraźny kult rasy i rodziny oraz ideałów germańskich. Nauka o rasie pozwoli również zrozumieć osobowość autorów. Prehistoria będzie potrzebna przy nauce o starogermańskich sagach, mitach i baśniach, a nauka o narodzie (*Volkskunde*) będzie czerpać hojną dłonią z materiału dostarczonego przez literaturę. Dowiadujemy się także o pisemku wydawanym przez N. S. Lehrerbund dla młodzieży pt. *Hilf mit!* używanym jako pomoc w nauczaniu. Wreszcie tzw. tematy „ja", w których chodzi o stosunek jednostki do pewnych zagadnień, radzi Röhl zastępować tematami „my" jako zgodniejszymi z nowym ustrojem państwa.

Tak przedstawiają się najnowsze poglądy na dydaktykę języka ojczystego wypowiedziane przez jednego z czołowych germanistów dzisiejszej doby. Trudno zgodzić się z autorem. Razi nas jego nadmierna obawa przed indywidualizmem i krytycyzmem młodzieży, którą chce jak gdyby skoszarować, narzucić jej jednolity pogląd na świat, przekreślić z góry jej zainteresowania, choć w rzeczywistości sam autor liczy się wciąż z nimi w swych wywodach (korelacja, wycieczki). Z drugiej strony imponuje nam jego śmiałość i odwaga w wypowiadaniu postulatów zmierzających do wycofywania się na całej linii z placówek wysuniętych daleko naprzód do dawniejszych, bezpieczniejszych pozycji. Nie brak również uwag zupełnie słusznych i zasługujących w całej pełni na uznanie. Mile uderza też polityczne umiarkowanie Röhla, który nie wprowadza drzwiami i oknami polityki do szkoły, jak to się dziś dzieje w Trzeciej Rzeszy. *Dr J. Kijas.*

## Podręczniki na klasę I licealną.

Konrad Górski — *Literatura polska,* część I. *Historia literatury i języka polskiego* dla I kl. liceów ogólnokształcących, Książnica — Atlas, Lwów — Warszawa, 1938.
J. Kleiner, A. Brückner, Z. Alexandrowicz, J. Balicki, St. Maykowski — *Literatura polska* dla klasy I liceów ogólnokształcących.
Juliusz Kleiner, Aleksander Brückner — *Zarys dziejów literatury polskiej i języka polskiego,* tom pierwszy, Lwów, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1938.

Wszechstronna i wyczerpująca ocena podręczników na klasę I licealną jest bardzo trudna a obecnie z wielu względów wręcz niemożliwa: trzeba było by rozporządzać równie bogatą erudycją w zakresie historii literatury, jaką rozporządzają ich autorowie, równie szeroką znajomością literatury staropolskiej, aby ocenić wartość wypisów i wreszcie mieć materiał z pracy szkolnej, aby ocenić ich wartość dydaktyczną oraz oddźwięk, który wywołują wśród posiłkującej się nimi młodzieży. Dlatego też uwagi niniejsze będą miały charakter bardzo luźnych i nieobowiązujących refleksji wysnutych jedynie na podstawie dokładnej lektury i przemyślenia podręczników

Refleksje te chciałabym zacząć od sformułowania mojego zasadniczego stanowiska w tej sprawie: — występując z krytyką podręczników licealnych występuję przeciwko ludziom mającym w polonistyce poważne stanowisko oparte na rzetelnych zasługach naukowych — nie mam absolutnie nic, co mogłabym tym zasługom przeciwstawić, nic prócz dobrej woli i głębokiego umiłowania sprawy, o której mam mówić. I dlatego chciałabym, aby silniejsze było tutaj to, czego bronię, niż to, co atakuję, aby rozważania obecne były raczej obroną typu i poziomu nauczania literatury ojczystej, niż krytyką czy atakiem na którykolwiek podręcznik.

Obydwa podręczniki zatwierdzone na klasę I licealną mimo poważne różnice w szczegółach reprezentują skrajnie tradycyjny typ historii literatury dostosowanej do poziomu intelektualnego młodzieży oraz przykrojonej do zakresu wyznaczonego przez program. Zachowują (zresztą zgodnie z intencjami czy nawet wymaganiami programu) ciąg chronologiczny, w obrębie zaś poszczególnych epok dają tradycją uświęcony zbiór wiadomości o autorach, dziełach, życiu kulturalnym i politycznym omawianych epok itd. Obydwa przechodzą do porządku ponad tym, co stanowi *novum* obecnego programu, mianowicie nad układem wysuwającym na czoło ,,zagadnienia", układem, który narzuca traktowanie utworu jako dokumentu życia kulturalnego epoki i wiązanie go z innymi utworami wyłącznie na tej ,,dokumentarnej" podstawie. Stało się więc to, co było do przewidzenia już w momencie ogłoszenia programu licealnego, który zupełnie nie liczył się ze stanem wiedzy w zakresie literaturoznawstwa i językoznawstwa i narzucał nauczycielowi (jak to zostało autorytatywnie sformułowane) zaszczytny obowiązek twórczości naukowej. Tymczasem obowiązkowi temu nie podołali nie tylko nauczyciele zaabsorbowani obowiązkami zawodowymi, lecz nawet autorzy podręczników, mający do tej oryginalnej twórczości naukowej znacznie więcej danych. Toteż rozstrzygnęli oni sprawę w sposób najłatwiejszy i wobec postulatów programu najracjonalniejszy: po prostu pominęli te zagadnienia, których rozwiązania nie znaleźli w istniejącej literaturze naukowej. Zamiast porywać się na przekraczający siły pojedynczego człowieka trud przeorywania na nowo pod kątem widzenia programu olbrzymiego dorobku literackiego, ograniczyli się do zreferowania tych zagadnień, które już zostały opracowane. Zajęli słuszne stanowisko, że autor podręcznika dla szkoły średniej jest przede wszystkim popularyzatorem wiedzy istniejącej i mającej za sobą sankcję tradycji, nie zaś oryginalnym poszukiwaczem nowych prawd, który mógłby co prawda dostarczyć młodzieży emocyj poszukiwania, ale także narazić ją na niebezpieczeństwa pomyłek. Z tego stanowiska wynika w podręczniku Kleinera brak zagadnień teoretyczno-literackich, w obydwu zaś podręcznikach — zagadnień o charakterze historiozoficznym, jak np. ,,Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej", czy ,,Rola legionów w tworzeniu się polskiej myśli niepodległościowej i demokratycznej".

Jak zaznaczyłam wyżej, układ i dobór materiału w obydwu podręcznikach czyni je reprezentantami tradycyjnego typu, ale zachodzą między nimi dość poważne różnice zarówno co do ich merytorycznej jak literackiej wartości.

Podręcznik K. Górskiego jest znacznie bardziej lojalny wobec programu niż podręcznik Kleinera, wykład bowiem rozpoczyna się od skreślenia zarysu zagadnień teoretyczno-literackich. Skomasowanie tych zagadnień w ciągłym wykładzie stanowiącym wstęp do historii literatury ma tę zasadniczą wadę, że odrywa sprawę formalnych elementów dzieła literackiego od utworów stanowiących przedmiot zainteresowania w kl. I lic. i wprowadza kompleks rozważań pozostających poza obrębem dalszych zainteresowań autora podręcznika, stanowiących jakby dodatek do zasadniczego zrębu książki. Ważniejszy jednak jest błąd metodyczny autora polegający na tym, że nie wysnuwa on żadnych konsekwencji ze swych teo-

retycznych założeń, że formułuje on definicje, które nie obowiązują nawet jego samego np. uznaje literaturę za sztukę słowa, stąd logicznie rzecz biorąc historia literatury winna by być historią tej sztuki lub co najmniej pokazywać stronę artystyczną literatury jako jeden z jej aspektów dominujących, tymczasem w podręczniku autor zajmuje stanowisko tradycyjne, traktujące historię literatury jako rozważania *de omnibus rebus et quibusdam aliis*. Dlatego też wstęp pozostaje niepotrzebnym dodatkiem, którego najlepsza wola nauczyciela nie potrafi powiązać i skoordynować z podawanymi w dalszym ciągu wiadomościami z zakresu biografistyki, historii kultury itd.

Wstęp ten grzeszy także zbyt powierzchownym i pośpiesznym ujęciem, zbytnim jak na ten poziom młodzieży sprymitywizowaniem problemów. Tymczasem wydaje mi się, że wyniki badań w tym zakresie mogłyby już teraz służyć jako podstawa popularnego zarysu wprowadzającego młodzież w zagadnienia teorii dzieła literackiego i jego poznawania, ale dałoby się to zrobić nie na 10 stronicach i nie przy ambicji objęcia całokształtu zagadnień, ponieważ wtedy zamiast opracowania zagadnienia, można dać młodzieży tylko szereg truizmów (jak np. literatura sztuką słowa), traktując na jednej płaszczyźnie zagadnienia istotne i nieistotne. Tak np. Górski tyleż miejsca i uwagi poświęca odpowiedzi na pytania, dlaczego pewien historyk otrzymał nagrodę literacką, co ujęciu różnicy między dziełem literackim i nieliterackim. Dalej np. zastanawia się nad różnicą między literaturą czystą i stosowaną (poświęca tej sprawie całą stronę, jedną z dziesięciu), aby wysnuć wniosek, że jest to podział mało istotny i czysto formalny; polemizuje z plotkarstwem w biografistyce nie omówiwszy przedtem istoty sporu. W teoretycznym zarysie wprowadza Górski momenty, którym przeczy w swojej historii literatury np. „słowa języka mają swe obiektywne znaczenie, ale ich intencja i pełnia ich sensu stają się całkowicie jasne, gdy wiemy, kto je powiedział (str. 7)", a potem zachwyca się pięknem *Bogurodzicy*, mimo że według własnej swej teorii nie powinien by rozumieć jej całkowicie, a przynajmniej rozumieć pełni jej sensu.

Ten pośpieszny zarys pozostać musiał także w granicach absolutnej abstrakcji uniemożliwiającej całkowicie egzemplifikację, bez której nie wydaje mi się możliwa wartościowa praca z młodzieżą, ponieważ młodzież przyswajając sobie terminologię, chce mieć z niej praktyczny pożytek: zastosowanie, wyzyskanie zdobytych pojęć w dalszych swoich doświadczeniach czytelniczych. Następnie wydaje mi się, że wypracowywanie pojęć, które stanowiłyby trwały dorobek młodzieży możliwe jest tu tylko metodą „przyrodniczą": od obserwowania konkretnych utworów literackich do podchwytywania cech formalnych wspólnych szeregowi dzieł literackich, następnie zaś do uogólniania i tworzenia pojęć. Nie wyobrażam, sobie by można było zainteresować młodzież Troczyńskiego *Elementami form literackich*, ale myślę, że można było by pracować z pożytkiem rozporządzając czymś takim, jak rozdziały poetyki Tomaszewskiego poświęcone epice i dramatowi, naturalnie, gdyby uwzględniały one zakres czytelniczy naszej młodzieży.

Wstęp zatem, moim zdaniem, nie spełni roli, którą mu wyznaczał autor, nie może on bowiem stanowić pomocy ani dla nauczyciela, ani dla ucznia: z jednej bowiem strony spodziewa się u młodzieży znajomości ostatnich polemik, np. niektóre momenty są niezrozumiałe bez znajomości artykułu Boy'a *Myć ręce czy zęby*, z drugiej zaś strony za mało liczy się z tym, że co prawda młodzież rzeczywiście styka się po raz pierwszy z zagadnieniami teoretyczno-literackimi, ale ma już wcale poważny zasób utworów przeczytanych. Dlatego też tego rodzaju sumaryczny wykład, jak to robi Górski, wykład bez odwołania się do przeżyć literackich młodzieży, bez operowania znanymi jej dobrze przykładami, chybia celu.

W zarysie historii literatury, który w swym podręczniku daje Górski, najbardziej dającą się we znaki wadą jest brak ciągłości wykładu, uporządkowania i konstrukcji zarówno w obrębie poszczególnych rozdziałów, jak okresów. Naturalny tok historii literatury, konieczność zastrzeżona przez program pisania go „według wieków" uchroniła od tego, by był on w ogóle nieczytelny. Ta beztroska o układ i konstrukcję podręcznika odbiła się w ten sposób, że np. po pobieżnej zresztą charakterystyce literatury zachodnio-europejskiej autor zapomniał o koniecznym wprowadzeniu młodzieży w dzieje literatury polskiej (mankament szczególnie poważny wobec wymagań programu) i rozpoczął po prostu: „najwcześniejszą próbą historiografii średniowiecznej w Polsce.....", natomiast dał takie wprowadzenie przy omawianiu renesansu, baroku, oświecenia. Zasadniczo każdy okres kończył syntezą, nie zrobił zaś jej w rozdziale o legionach i literaturze Księstwa Warszawskiego. Najdotkliwszym brakiem w tym zakresie, za który zresztą odpowiedzialność spada całkowicie na program, jest brak syntezy w końcu podręcznika; nie można bowiem dać przy końcu roku żadnej syntezy ani omawianego okresu, ani całorocznej pracy, po prostu trzeba przerwać w punkcie dowolnie wybranym i zapowiedzieć dalszy ciąg za dwa miesiące. Szczególnie bolesne jest przepołowienie biografii i twórczości Mickiewicza, nakazane zresztą przez program.

Następną poważną trudność w podręczniku Górskiego stanowi niewłaściwe sproblematyzowanie zagadnień, ujawniające się chociażby w tytułach rozdziałów, gdzie np. Górnicki i Język Górnickiego są zagadnieniami równorzędnymi. Tytuły są nie zawsze ścisłe, np. rozdział zatytułowany Gallus w znacznej mierze poświęcony jest rocznikom. Ta wada pochodzi stąd, że autor uważa każdą okazję za dobrą do podania jakiejś wiadomości historyczno-literackiej.

I tu jest chyba źródło niewiarogodnego zagmatwania wykładu, na co składa się wiele czynników. Należało by tu przede wszystkim wprowadzanie terminów, które autor później sam zwalcza, lub zwalczanie takich, którymi się później posługuje: Po co właściwie było kwestionować termin „mazurzenie", skoro później trzeba się nim w braku lepszego posłużyć, po co informować młodzież, że istnieje „szkoła ukraińska", jeśli później się dowodzi, że jest to grupa utworzona na podstawie analogii nieistotnych? Często także autor posługuje się terminami, które dopiero później zdefiniuje, np. termin humanizm w odniesieniu do Ostroroga.

Autor ma skłonność do przeciążania wykładu wiadomościami zbytecznymi, wiadomościami o charakterze ciekawostek, zbytecznych w podręczniku szkolnym, z którego młodzież ma się przede wszystkim uczyć. Tak np. informuje ex re *Marchołta*, że Kasprowicz także napisał dramat o *Marchołcie*, ale porusza w nim zupełnie inne zagadnienia niż bakałarz z Koszyczek. Mickiewicz mówił, że ma wstręt do krajów, których nie ma na mapie, i królów, których nie ma w historii, ale w jego poemacie nie ujawnił się ten pęd do realizmu. Zapominając o wieku i wykształceniu swych czytelników odwołuje się jak do spraw oczywistych do tego, czego młodzież wiedzieć nie może i czego od niej wymagać nie podobna. Tak np. *Odprawę* wyjaśnia przypomnieniem anachronizmów w inscenizacji dramatów Szekspira o Anglii w. XIV (str. 107), A. M. Fredrę ocenia przez zestawienie z *Maksymami* La Rochefoucaulda, przy czym ocenia znacznie wyżej francuskiego moralistę (str. 166). Omawiając teorię Zana dodaje w nawiasie wyjaśnienie, że jest ona mocno zależna od doktryn magnetycznych (str. 292), o *Rusałkach* mówi, że były one wydrukowane w *Melitele* (str. 309) przy czym nie daje żadnej informacji o tym almanachu, o Fredrze stwierdza, że w przeciwieństwie do Moliera nie ma pogardy dla natury ludzkiej (str. 322).

Wskutek widocznego w podręczniku pośpiechu wkradły się do wykładu rozmaite nielogiczności. Np. przytoczywszy urywek z listu Mickiewicza do Sobańskiego:

„wielki mistrz (Konrad Wallenrod) ma mieć lat trzydzieści kilka, twarzy ponurej i chudy", wyciąga z tego wniosek, że „w osobie Konrada mamy zatem do czynienia z nowym autoportretem samego Mickiewicza". W tym pośpiechu zatracił autor niejedną wartość, którą podręcznik mógł wnieść do literatury, m. i. ciekawe i oryginalne ujęcie Oświecenia, znane z konferencji na Ognisku Metodycznym w Warszawie, wprowadził autor do podręcznika w dziwnie zubożonej postaci.

Ujęciu historii literatury w podręczniku Górskiego brak perspektywy: wszystkich autorów i wszystkie zjawiska traktuje on na jednej płaszczyźnie, nie tworząc ani hierarchii zagadnień, ani hierarchii wartości. Po prostu daje w minimalnym streszczeniu wszystko, co dotychczas na temat danego utworu czy autora napisano. Nie selekcjonuje wiadomości z żadnego punktu widzenia ani też nie próbuje nadać im jednolitości przez przybranie jakiejś konsekwentnej postawy, z której rozpatruje wybrane zagadnienia historyczno-literackie. Dlatego więc możliwe było, że w rozdzialiku poświęconym Sępowi Szarzyńskiemu (mniej więcej dwie strony) poinformował czytelnika o: 1. życiorysie poety, 2. sporze o autorstwo erotyków, 3. Szarzyńskim jako piewcy odrodzonego katolicyzmu, 4. treści liryk refleksyjnych, 5. pieśni *O cnocie szlacheckiej*, 6. artyzmie Sępa, 7. nowych zwrotkach u niego, 8. jego znaczeniu w epoce.

Poszczególne rozdzialiki swego podręcznika pozostawił autor bez żadnego związku formalnego ani rzeczowego z całością, stąd też każdy z nich można sobie czytać osobno. Przykro odczuwa się także brak kompozycji w obrębie poszczególnych rozdzialików i poprzestawanie na pozornym związku między nimi. Połączenia takie, jak rozpoczęcie rozdziału o *Fraszkach* (po omówieniu pieśni) „ale inne zupełnie są *Fraszki*" czy też rozdziału poświęconego Orzechowskiemu (po omówieniu Modrzewskiego) „ale zupełnie innym typem publicysty jest Orzechowski" nie należy do wypadków odosobnionych. To pokawałkowanie podręcznika sięga tak daleko, że poszczególne rozdzialiki, poświęcone autorom, np. Kochanowskiemu czy Krasickiemu, także nie stanowią żadnej całości. Dlatego też słuszniej było by nazwać podręcznik Górskiego słownikiem pisarzy polskich niż historią literatury, gdyby ci pisarze także pod piórem autora nie rozpadli się w kawałki. Stąd niezmiernie trudne wydaje się na tle takiego podręcznika realizowanie ważnego postulatu programowego — kształtowania poglądu młodzieży na omawiane zagadnienia historyczno-literackie.

Niemniej trudne będzie opracowywanie podłoża kulturalnego i politycznego, na co program kładzie nacisk bardzo wyraźny. Autor zajęty jest zagadnieniami pseudoliterackimi, życiorysami pisarzy, luźno wiążącymi się z nimi wiadomościami, a nade wszystko streszczaniem utworów. W ogóle streszczanie stanowi jedną z najbardziej dokuczliwych pasji autora, streszcza on bowiem wszystko: *Treny*, *Satyra*, bajki Trembeckiego (szczególnie obszernie i z dużym pietyzmem streszczona jest bajka *Myszka, kot i kogut*), *Żale Sarmaty*, *Śluby panieńskie*, *Powrót taty*. Czyni to naturalnie pośpiesznie i pobieżnie, do czego zmuszają go wymiary podręcznika, dochodzi więc do tego rodzaju ujęć jak streszczenie *IV części Dziadów* w jednym zdaniu — „W trzech godzinach odtwarzających różne fazy ewolucji życiowej nie tyle bohatera co autora (miłość, rozpacz, opamiętanie się i przestroga) rozgrywa się przed nami historia młodzieńca, żyjącego intensywnym życiem wewnętrznym, który znalazł na ziemi kochankę wymarzoną i przeznaczoną mu niejako od Boga, ale nie mógł jej posiąść i z rozpaczy odebrał sobie życie" (str. 305). Zazwyczaj autor wyczerpuje takim streszczeniem swoje zainteresowanie utworem, nie wyciąga z niego żadnych wniosków, nie służy mu ono jako punkt wyjścia do analizy, ale stanowi cel wartościowy sam w sobie.

To faworyzowanie streszczeń łączy się z zaniedbaniem analizy utworów, za co zresztą autor ponosi tylko część odpowiedzialności — dużo bowiem zawinił tu ogólny stan naszej wiedzy o literaturze i przyjęty ogólnie sposób pisania o utworach literackich. Ogólnie bowiem brakuje nam ustalonej terminologii, którą zastępuje się mniej lub więcej udaną metaforyką i spisywaniem własnych uwag i impresyj. Górski idąc za tym powszechnym zwyczajem traktuje utwory z najrozmaitszych punktów widzenia, informuje o ich wersyfikacji, metryce, wartościach stylistycznych, wychowawczych, wpływach, przynależności do gatunków literackich itp. W wynikach jest ta analiza powtarzaniem zdań utartych, kursujących po wszystkich podręcznikach literatury lub też sprowadzaniem sprawy na bezdroża. I tak np. ,,Kochanowski zawdzięcza literaturze klasycznej liczne myśli, obrazy, zdobycze wiersza i stylu" lub ,,ze stylem harmonizuje melodia wiersza i regularność budowy składniowej w obrębie każdej strofy" (str. 110). Zadowala się także autor często stwierdzeniem negatywnym w rodzaju ,,płaski komizm sytuacyjny nie ma tu żadnego zastosowania" (str. 319).

Z tą sprawą wiąże się kwestia ogólniejsza, za którą znów nie podobna czynić odpowiedzialnym autora podręcznika — mamy tu bowiem do czynienia na gruncie podręcznika szkolnego jedynie z konsekwencjami ogólnych bolączek. Chodzi mi tutaj o naukę o języku. Program wysuwa elementy nauki o języku, formułując je zresztą dość mętnie i zastrzegając, że nie mają one stanowić zagadnień poruszanych niezależnie od lektury, lecz że winny być traktowane okolicznościowo w związku z lekturą wybitniejszych utworów. Tymczasem podręcznik odzwierciedlając tym razem wiernie stan ogólny ,,doczepia" do historii literatury rozdziały poświęcone historii języka i elementom gramatyki historycznej. Autor informuje o zmianach i historii nosówek, o *r* zgłoskotwórczym (moim zdaniem, są to sprawy zbyteczne z punktu widzenia programu) albo też analizuje pod względem językowym teksty Reja czy Kochanowskiego, znów tu dopuszcza do głosu najrozmaitsze punkty widzenia, stwierdza więc na przykład, że charakterystyczną cechą stylu Reja są zdrobnienia, u Kochanowskiego zaś tych zdrobnień nie ma, u Górnickiego omawia archaizmy i zapożyczenia z obcych języków, u Kochanowskiego zaś przesunięcia znaczeniowe. Z okazji Mickiewicza analizuje dokładnie enjambement, by stwierdzić, że w *Dziadach* tego enjambement nie ma. Jedynym pozytywnym wynikiem tego rodzaju analiz jest ustalenie cech historycznych języka danego pisarza, natomiast literatura jako sztuka słowa, jako sztuka artystycznego organizowania języka nie została scharakteryzowana. Górski wspomina kilkakrotnie, że gdybyśmy mogli zbadać tę rzecz, stwierdzilibyśmy, ile zwrotów Kochanowskiego czy Mickiewicza weszło do naszego potocznego języka (ryzykuje tu nawet hipotezę o pochodzeniu zwrotu o grzebaniu nadziei z *Trenów*), ale rzecz właśnie na tym polega, że nic w tym zakresie nie jest zrobione i że nic tu stwierdzać nie możemy. Nie ma bowiem dotąd pomostu między nauką o literaturze i nauką o języku, każda z nich ma swoje własne cele i metody, nauka o języku jest w dalszym ciągu gramatyką, nauka o literaturze zbiorem efektownych metafor.

Prócz tych zastrzeżeń dotyczących merytorycznych stron podręcznika niejedną uwagę nasuwa także jego język. Autor lubi bardzo posługiwać się ,,złotymi myślami" i zbanalizowanymi metaforami ratującymi go, jak zresztą większość piszących o literaturze, przed koniecznością ścisłego formułowania myśli. Np. ,,sięgnę do wnętrza twych trzew i zatargam" — oto są słowa, które wyrażają duszę ogromnej ilości dzieł literackich (str. 3), ,,jak czytamy w *Ewangelii* — ludzie nie leją wina młodego w stare statki — i alegoria ta maluje doskonale przyczyny przemian w guście literackim" (str. 4) albo ,,nowe wino rozsadza stare statki klasycznego języka" (str. 343).

Gorszą natomiast sprawą jest niedość staranna korekta językowa i niedostateczne liczenie się z tym, że podręcznik jest przeznaczony dla młodzieży szkolnej. Spotkamy w podręczniku takie przeoczenia jak „Starowolski broni stan chłopski" (str. 165) Naruszewicz „napisał wiersz *Głos umarłych* jeden z najlepszych j e g o utworów" (str. 198), „sfery, z którymi Mickiewicz się zbliżył" (str. 326), „nazwał swój utwór kasydą, która jest gatunkiem liryki arabskiej" (str. 333), (str. 339) „obudza jej miłość", no i wreszcie „sentymentalna bzdura". Strona graficzna i korekta niestaranna, dużo błędów zecerskich, nawet w bibliografii.

Dość trudno jest sformułować jakiś ostateczny wniosek z rozważań o podręczniku G ó r s k i e g o, ponieważ sąd o tej książce musi uwzględnić jedną okoliczność obciążającą: jest to podręcznik dla młodzieży licealnej, z której ogromna większość zetknie się po raz pierwszy i ostatni z surogatem wiedzy o literaturze i języku i kapitałem zaczerpniętym z tej książki będzie musiała przez całe życie opędzać swe potrzeby intelektualne w tym zakresie.

*

Podręcznik K l e i n e r a reprezentuje także typ tradycyjny podręcznika historii literatury, ale w niektórych zakresach doprowadza zalety tej tradycyjności do perfekcji. Historia literatury w ujęciu Kleinera tworzy zazębiający się o siebie ciąg wydarzeń. Każdy pisarz i każdy utwór ma miejsce sobie należne, potraktowany jest tak, jak zasługuje ze względu na swoje znaczenie. Przed czytelnikiem zarysowują się indywidualności wybitnych pisarzy, w głębi zaś pozostają postaci drugorzędne, potraktowane pobieżniej i stanowiące tło. Przypominają one, że szczyty nie wyczerpują ogółu zjawisk literackich danej epoki. Sąd autora o zjawiskach i twórcach, ocena ich wartości artystycznej i społecznej tworzy hierarchię wartości, hierarchię twórców i dzieł. Uczeń więc może sobie uświadomić, że istnieli różni twórcy i różne dzieła. Podręcznik daje ciekawie opracowane tło kulturalne i polityczne, powiązane ściśle z dziejami literatury i uwzględniające tylko te zjawiska życia politycznego, które miały wpływ na literaturę oraz (i tu chyba najpoważniejsza zaleta podręcznika) otwiera szerokie perspektywy na literaturę ogólnoeuropejską, zaznajamiając z jej najwybitniejszymi przedstawicielami. A czyni to wszystko z umiarem i taktem największym, z pewnością i niezawodnością wielkiej erudycji, która spośród ogromu wiadomości potrafi wybrać bezbłędnie to, co jest najważniejsze. Dlatego też podręcznik K l e i n e r a należy do literatury popularnej w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu. Zalety jego podnosi jeszcze czysta, a nawet wykwintna polszczyzna.

W pracy nauczyciela odegra on tę rolę, którą ma do spełnienia podręcznik historii literatury, tzn. ułatwi uczniom syntetyczne opracowanie dzieł, autorów i epok oraz poinformuje o tych zjawiskach literackich i kulturalnych, których znajomości wymaga program. W zakresie tym spełnia on swą rolę doskonale; przypomnijmy sobie chociażby rozdział poświęcony Rejowi, tworzący syntezę tego, co uczniowie poznali z wypisów. To samo znaczenie mają rozdziały o Kochanowskim, Pasku, Krasickim, Mickiewiczu. Jako informator spełnia Kleiner swe zadanie także doskonale, więc pomijając słabsze nieco ujęcie humanizmu, chcę wymienić jako doskonałe; charakterystykę naszego pojmowania istoty sztuki i zestawienie go z humanistycznym ideałem *pöesia docta* (str. 70 i nast.), syntetyczne ujęcie polskich stosunków politycznych i umysłowych w w. XVII, charakterystykę przemian, którym uległ stan szlachecki oraz kreślenie roli poezji i poetów w takim społeczeństwie (str. 112 i nast.), charakterystykę baroku jako stylu w plastyce i literaturze (str. 118), doskonałą charakterystykę wieku oświecenia, istoty racjonalizmu, literatury klasycznej i pseu-

doklasycznej, ruchu umysłowego we Francji i Anglii końca XVII i XVIII wieku, charakterystykę Stanisława Augusta i jego roli kulturalnej.

Mówiąc o rzeczach tylekroć opracowywanych zdobywa się Kleiner zawsze na nowe oświetlenia i ujęcia oryginalne: dlatego więc nawet zblazowany polonista może przeczytać ten podręcznik z przyjemnością i pożytkiem jako książkę pisaną przez człowieka ogromnej kultury i wiedzy z głębokim umiłowaniem przedmiotu.

Ale niestety i ten podręcznik nasuwa dużo najrozmaitszych zastrzeżeń, które mogą raczej podnieść naszą opinię o podręczniku, niż go zdeprecjonować: tę wadę zasadniczą, która niewątpliwie utrudni pracę młodzieży, stanowią dwie jego cechy: 1. jest on zanadto wyrafinowany, literacki, subtelny, pełen delikatnych niedomówień, aluzyj, zgrabnych dowcipów, obliczony raczej na czytelnika jako tako zorientowanego w przedmiocie, niż na uczącą się młodzież. Pod względem merytorycznym, w niektórych swych partiach przynajmniej, przekracza możliwości intelektualne młodzieży. Kleiner bowiem stara się pisać tak, by zawsze interesować, a niekiedy nawet bawić czytelnika i dlatego często wpada w ton, bardzo miłego zresztą felietonu, wprowadza szereg dygresji i akcentuje swój stosunek wykwintnego humanisty do omawianego przedmiotu. To zbytnie przefelietonizowanie podręcznika widoczne jest także w misternym komponowaniu poszczególnych rozdziałów, w opracowywaniu ich tak, by każdy stanowił zamkniętą artystyczną całość. Stąd pochodzi zacieranie związku, przynajmniej formalnego, między rozdziałami, stąd maniera rozpoczynania rozdziałów od cytatów, co niejednokrotnie mąci tok wykładu, albo raczej nie mąci, tylko tworzy tok niewłaściwy dla podręcznika szkolnego: młodzież bowiem musi widzieć zasadę, według której uszeregowane są omawiane zjawiska, bo inaczej sama tę zasadę, błędnie najczęściej, sformułuje. I dlatego niewłaściwe jest rozpoczęcie rozdziału o Kochanowskim analizą fraszki *O doktorze Hiszpanie*, bo nic łatwiejszego, by młodzież uznała ją za pierwszy utwór Kochanowskiego, gdyż inaczej przecież nie byłby wysunięty na pierwsze miejsce. Często także autor zapomina, że ma przede wszystkim, a może nawet jedynie uczyć o literaturze i zaczyna snuć rozważania dostępne jedynie dla czytelnika znającego podstawowe fakty literackie. I tak np. rozpoczyna omawianie Krasickiego od przytoczenia *Hymnu o miłości ojczyzny* i trawestacji tego hymnu w *Monachomachii*, następnie zastanawia się nad psychologicznym wyjaśnieniem tego zjawiska, czyli po prostu próbuje dać nową interpretację znanego czytelnikowi faktu, podczas gdy w rzeczywistości młodzież nie wie nic ani o Krasickim, ani o losach jego hymnu, ani o *Monachomachii*. Tak samo niejasny dla młodzieży może być rozdział o baroku rozpoczęty zręcznym cytatem z Morsztyna.

Dlatego ma się wrażenie, że w podręczniku Kleinera krzyżują się dwie tendencje: potrzeba oryginalnego naświetlania faktów, mówienia tego, co się rzeczywiście ma do powiedzenia, oraz konieczność informowania w pewnym ciasnym, z góry narzuconym zakresie. Dlatego też gmatwa się wykład tak, jak np. w rozdziale o baroku w Polsce, który autor rozpoczyna od przytoczenia wierszy Morsztyna, następnie daje ich analizę, potem charakterystykę baroku jako prądu w plastyce, aby znów powrócić do Morsztyna omawianego już tym razem bez żadnych przynajmniej widocznych ambicyj oryginalnego ujęcia. Tak samo za trudno jest sformułowana informacja o sporze klasyków i romantyków, którą autor rozpoczyna od charakterystyki ścierających się w teatrze upodobań. Koncepcja oryginalna i ciekawa, ale potraktowanie sporu literackiego chyba o wiele za trudne dla młodzieży, która po raz pierwszy styka się z podobnym zagadnieniem. Dlatego więc zaryzykowałabym twierdzenie, że podręcznik Kleinera, który czyta się z prawdziwą przyjemnością, nasunie niejedną trudność młodzieży, która będzie musiała z niego także się uczyć.

Wyobraźmy sobie na przykład rozdział, gdzie dość obszerna charakterystyka literatury niemieckiej została wprowadzona jako komentarz do charakterystyki działalności Brodzińskiego. Jakiej pracy musi dokonać młodzież, by scalić przepołowionego Brodzińskiego, oddzielić wiadomości o literaturze niemieckiej i nauczyć się następnie każdego oddzielnie.

Wobec wartości syntez zastanawia pewne ubóstwo analiz — robi je autor niemal z jednego tylko punktu widzenia, mianowicie układu elementów fabuły, dlatego więc nieprzekonywające jest zestawienie artyzmu Kochanowskiego z nieporadnością pisarską Reja (str. 62). Znacznie rzadziej daje autor analizę wersyfikacji, pod tym tylko względem zostały zanalizowane np. *Treny*. Często efektowna metafora zastępuje bardziej pożądane ujęcie zjawiska literackiego. Ale tu znów powinna bym powtórzyć to, co mówiłam *ex re* analiz w podręczniku Górskiego.

Zasadniczą zdobyczą podręcznika jest wbrew może intencjom programu zachowanie właściwych proporcyj w potraktowaniu literatury pięknej i reszty piśmiennictwa, np. literatury politycznej. W informowaniu o pisarzach politycznych poprzestaje Kleiner na formułowaniu ich zasadniczych postulatów. Dlatego też literatura polityczna zeszła raczej do roli tła i nie zajęła równorzędnego z literaturą piękną stanowiska.

Ciekawym pomysłem metodycznym jest wprowadzenie tablic synchronicznych, które ułatwią nauczycielowi powiązanie historycznego rozwoju literatury z politycznymi wydarzeniami w Polsce i w Europie. Wobec niedostatecznej znajomości historii u uczniów czteroklasowego gimnazjum oraz zagadnieniowej metody pracy w liceum młodzież odniesie z tablic synchronicznych rzetelną korzyść.

Równie wartościowym pomysłem jest kończenie rozdziału podaniem bibliografii okresu, któremu rozdział ten jest poświęcony. Bibliografia ta opracowana z punktu widzenia potrzeb i możliwości ucznia uwzględnia zarówno rozprawy naukowe, jak utwory literatury pięknej, czyni to jednak w stopniu niedostatecznym, ponieważ wymienia pozycje ogólnie znane, jak np. *Trylogia* lub *Listopad* Ale sam pomysł takiego rozstrzygnięcia jest pomysłem szczęśliwym, rozwiązującym postulaty programu i ułatwiającym nauczycielowi ich realizację.

Podobną bibliografię zawierał także podręcznik Górskiego, który jednak miał większe ambicje: chciał stworzyć bibliografię dla nauczyciela i nie podołał powziętemu zadaniu.

Poważnym brakiem podręcznika Kleinera jest zupełne pominięcie zagadnień teoretyczno-literackich, wyznaczonych przez program. Uniknął co prawda autor trudności opracowywania spraw leżących w naszej nauce odłogiem i nie naraził się na krytykę, ale pozostawił nauczyciela samego, sprawy te oddał jego najczęściej nie wystarczającej kompetencji, uczniowi zaś kazał uczyć się ze słów nauczyciela i robionych notatek. Niebezpieczeństwa podobnego rozstrzygnięcia są aż nadto widoczne.

Zagadnienia nauki o języku opracowane są w oddzielnym studium Al. Brücknera dołączonym jako dodatek do zasadniczego zrębu historii literatury. Studium to stanowi całość niezależną od reszty podręcznika — a więc to samo, co w podręczniku Górskiego, symptomatyczne zjawisko. Szczęśliwszym rozwiązaniem, wydaje mi się tego rodzaju potraktowanie zagadnień językowych a nie rozparcelowanie wiadomości według poszczególnych wieków, jak to czyni Górski, ma ono bowiem tę zaletę, że daje ciągłą historię przemian, którym ulegał język polski w kolei wieków.

Selekcja wiadomości z zakresu gramatyki historycznej i w ogóle wiedzy o języku jest znacznie bardziej dostosowana do możliwości młodzieży i wymagań programu. Niektóre tylko zagadnienia z zakresu gramatyki historycznej są opracowane zbyt

pobieżnie i dlatego niedość przystępnie dla młodzieży. Historia języka w ujęciu Brücknera połączona jest ściśle z przemianami historycznymi dziejów: w języku pokazuje autor ślady takich faktów, jak np. przyjęcie chrześcijaństwa, kolonizacja niemiecka, polityczne wpływy Czechów oraz zjawisk kulturalnych, np. założenie uniwersytetu, reformacja. Zarys ten odwołuje się często do faktów nieznanych młodzieży. Zastrzeżenia merytoryczne wywołuje niezbyt ścisłe ujęcie samogłosek nosowych, które we współczesnej polszczyźnie brzmią jako ,,twarde ę, ą i miękkie ię, ią" — sformułowanie pozostające w kolizji z wiadomościami młodzieży z gimnazjum. Nie na miejscu w podręczniku szkolnym jest namiętne wystąpienie przeciw kulturalnym i językowym wpływom łaciny, która ,,zwichnęła kościec języka" i odbiła się ujemnie na kształtowaniu się polskiej kultury (szczególnie piętnuje autor naśladowanie stosunków rzymskich w Polsce XVI w.) oraz narzekania na zmarnowany wysiłek Ostroroga i Modrzewskiego, którzy odgrodzili się od czytającej publiczności barierą niezrozumiałej łaciny. Przeczy to wywodom Kleinera w zarysie historii literatury. Zarys Brücknera, tak samo jak rozdziały o języku w podręczniku Górskiego, daje tylko elementy historii języka jako wytworu zbiorowości (elementy zresztą bardzo ciekawie wybrane i opracowane), natomiast nie zajmuje się zupełnie językiem jako materiałem twórczości indywidualnej i w związku z tym nie daje historii języka literackiego. Zagadnienia te stawia z gruntu fałszywie, dostrzegając różnicę między językiem Kochanowskiego a językiem wszystkich jego poprzedników w tym, że oni rymowali co bądź, podczas gdy Kochanowski wprowadził pojęcie tematu literackiego oraz tematu nie nadającego się do literatury.

Obydwa omówione podręczniki pozostają w tym samym stosunku do wymagań programu i jego nowatorstwa za wszelką cenę, jego tendencji do unowocześniania tematów, będących przedmiotem zainteresowania na lekcjach języka ojczystego. Modne czy głośne zagadnienia psychologii, socjologii literatury, teorii literatury, teorii języka zostały w programie — w podręcznikach zaś mamy jak najbardziej tradycyjnie pojętą i opracowaną historię literatury.

Nawet układu ,,zagadnieniowego", wysuwającego tematy do opracowywania nie zachowali autorzy podręczników idąc utartymi torami. Temat czy zagadnienie jako ośrodek koncentrujący pracę nad literaturą polską pozostały wyznacznikiem dla nauczyciela, który w podręcznikach otrzymał tylko surowy materiał wiadomości. Będzie więc musiał sam przegrupowywać, wybierać, komponować, jednym słowem tworzyć inny układ według innej zasady kompozycyjnej, niż ta, którą mu narzuca podręcznik. Jeśli naturalnie śladem autorów podręczników nie zechce pójść utartymi drogami i uczyć tak, jak dawniej w ostatnich klasach gimnazjum. Jest to droga, która narzuca się tym bardziej, że i program, i za nim podręczniki zupełnie nie korzystają z podbudowy, którą młodzież zdobyła w gimnazjum, nie liczą się zupełnie z jej przygotowaniem w żadnym zakresie: ani z bądź co bądź sporym oczytaniem ani wiadomościami z zakresu nauki o języku, ani elementarnymi pojęciami z zakresu ,,teorii literatury".

Realizacja programu w obydwu podręcznikach wydobyła na jaw wszystkie jego słabe strony i niedociągnięcia — pokazała przynajmniej jedno, że niemożliwe jest uczyć w szkole średniej tego, czego jeszcze nie opracowała dostatecznie, a często nawet nie tknęła literatura naukowa. I uświadomiła jedną ważną sprawę — jak nierozerwalnie związana jest polonistyka szkolna z produkcją naukową i jak trudna jest tu reforma. ,,Nowinkarstwo" (bo trudno tu mówić o nowatorstwie) programu rozbiło się o stan współczesnej polonistyki uniwersyteckiej. Nauczanie literatury w szkole średniej pozostało w dawnym czy może nawet gorszym niż było dawniej impasie. *Janina Kulczycka-Saloni.*

## SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

*Premie książkowe dla członków.*

Stosownie do zapowiedzi Zarządu Gł. otrzymali premie książkowe następujący członkowie Towarzystwa, którzy do 15 lutego br. uiścili składki za r. 1938 [1]).

*Augustów*: Haniczówna. — *Biała Kr.*: Bastgen. — *Białystok*: Gacińska, Orłowski, *Pęcherski*, Pietrasz, Zimer. — *Bielsko Śl.*: Broda. — *Bogumin*: Górska. — *Bojanowo*: Nowicki. — *Borysław*: Borkowa, Schmidt. — *Brześć*: Książek, Lutwak, Singer-Weissbramowa. — *Bydgoszcz*: Czarlińska E., Głębocka, Kosiński, Lewandowski, Mordawski, Piechocki, Polakowski. — *Chełmno*: Lipska, Sobczak. — *Chorzów*: Niepokojczycka, Obrzud, Spoczyńska. — *Cieszyn*: Jasek. — *Czarnków*: Janitz. — *Dęblin*: Dolińska, Lorentz. — *Drohobycz*: Alterowa, Baranyk, Chodyńska, Kaniowski, Kałużniacka, Liszkówna, Majkówna-Bródkowa, Mściwujewski, Rabij, Rossbergerowa, Stinzing. — *Dubno*: Stankiewiczowa. — *Gdańsk*: Kaszuba. — *Gdynia*: Bańkowska, Cabańska-Gorzelańczyk, Nowak. — *Gniezno*: Błażek, Budzyńska, Dąbrowski, Dziochówna, Fedyk, Kowalska, Kubasikówna, Latuskówna, Podlarzewska, Siwińska, Skubel, Topolski, Zarębianka. — *Gostyń*: Tabor. — *Goździków*: Witkowska. — *Grodno*: Pieczynis, Rayssówna. — *Grójec*: Buczelska. — *Horochów*: Gawrońska. — *Inowrocław*: Baran, Kadlec. *Katowice*: Chrzanowska, Kozieł, Miedniakówna, Miterzanka-Dobrowolska, Wnuk. — *Kielce*: Gębica. — *Koluszki*: Bulińska. — *Kościan*: Grebiennikow. — *Kraków*: *Chrzanowska*, *Jabłoński*, *Kluzekówna*, *Leśnodorski*, *Natansonówna*, *Ostrowska B.*, *Pickówna*, *Piękoś*, *Wójcikówna*. — *Krosno*: Zych. — *Krotoszyn*: *Prajerowa*. — *Kutno*: Anders. — *Legionowo*: Hoppenstandt. — *Leszno*: Peter, Szpunar, Weiss. — *Lublin*: Gdula, Gomulińska, Grychowski, Iglikowska-Sączkowska, Kossowska, Kunowski, Rotbaumowa. — *Lwów*: Czuruk, Harhala, Hauser, Jędrzejowska, *Kijas*, Klein, Mierzwa, Reich, Silberowa, Skulski, Słuszkiewiczowa, Żlabowa. — *Łęczyca*: Dziedzic. — *Łódź*: Czapczyński, Czapliński, Gepner, Lipińska, Mirkowicz, Stark, Wrzesińska. — *Łuck*: Goldbergowa, Pisowicz, Rutkowski, Weissbardowa, Wojnicz. — *Maciejów W.*: Włoszczewska. — *N. Sącz*: Piotrowski. — *N. Targ*: Skodowa. — *Ostrołęka*: Gorgoniowa. — *Ostrów Wlkp.*: Ciećkiewicz, Pędziński. — *Ostrzeszów*: Czerwiński. — *Oświęcim*: Bania, Kapczuk. — *Ottynia*: Daszkiewicz. — *Pińsk*: Cinader, Stusek, Sułowska, Strachowa. — *Piotrków Tr.*: Andysz. — *Płock*: Góralski, Parnowski. — *Poznań*: *Dziembowska*, Propstowa. — *Prużana*: Streicher. — *Przemyśl*: Jodłowski, Jerschina. — *Pułtusk*: Dąbrowski, Złomaniec. — *Rabka*: Podkowiecka. — *Radogoszcz*: Ziebart. — *Radom*: Będzińska, Gutkowska, Łabędziowa. — *Różanystok*: Szczęsny. — *Rypin*: Kierocińska. — *Rzeszów*: *Szewera*. — *Sandomierz*: Domagalina. — *Sarny*: Kruszyńska. — *Skierniewice*: Twarowska. — *Siedlce*: Grunwaldowa, Jamrozik, Rutkowski, Ryszkowska, Senik-Osińska, Stalkowska, Stanczewska, Szczerska, Wadecka, Zawadzka. — *Siennica*: Pierzan. — *Sobieszyn*: Swoboda. — *Sokal*: Jupiter. — *Starogard*: Charaszkiewicz. — *Stryj*: Bodnaruk, Czernecki, Polańska, Radecka-Kotlińska, Skulicz, Szczudłowska, Węgrzynowski. — *Suwałki*: Blatt, Głazkówna. — *Śniatyn*: Świderski. — *Świsłocz*: Szunejko. — *Tarnowskie Góry*: Drewnowska, Godzińska, Huza, Jarużanka, Zieliński. — *Tarnów*: Baran, Chwalibogowska, Frączkówna, Gucwianka, Kautzki, Kurowski, Łopatyner, Mroczkówna,

---

[1]) Drukiem rozstawnym oznaczono nazwiska tych członków, którzy otrzymali bibliografię Zawadzkiej.

Różańska-Stecowa, Schnurówna, Szawłowski, Weissmannowa. — Tomaszów Lub.: Gajewski. — Tomaszów Maz.: Grębecka, Sosnowski. — Toruń: Białoszycka, Danek, Kłodziński, Moroń. — Trzemeszno: Weiss. — Tuchola: Czabanowski. — Wejherowo: Pankówna. — Wilno: Gajdzica, Klauzner, Kuźniar, Łada, Miłkowska, Missiuro, Morgenstern, Oszywa, Rewieńska, Sienkiewicz, Wokulska-Piotrowiczowa, Wołoszyn, Załuska. — Włocławek: Kwiatkowski, Zytner. — Wyszków: Foeller. — Zakopane: Dąbrowska. — Żnin: Piotrowiczowa. — Żyrardów: Przybyszewski. — Warszawa: Bakkowa, Białokurowa, Borkowska, Brochocka, Brzeska, Dańcewiczowa, Dembowska, Domagalska, Dürr, Frydówna, Gniazdowski, Gołąbek, Grudzińska, Gruszczyńska, Gutschówna, Jachymczyk, Jakubowska J., Jętkiewiczowa z Kaminerowa, Kempnerowa, Kopczewska, Korzeniewska, Krzyżanowski J., Kukszówna, Kuropówna, Kwaskowska, Lindnerówna, Lirecka, Łukaszewska, Majerowiczówna, Matkowska, Miernowski, Muszkatówna, Niewiadomski, Nowacka, Osuchówna, Pechnikówna, Pisarska, Płoska, Płoszewski, Przybyszewska, Ratyński, Rosnowska, Rothertowa, Rudnicka, Rybarzewska, Saski, Sawrymowicz, Schipper, Skwarczyńska, Stala, Szurek-Wisti, Szyszkowski, Śliwiński, Świdwiński, Tomczycka, Weinberger, Wróblewski K., Zalewska, Żółkiewski.

Ogółem 282 egzemplarzy.

Wykaz osób zawieszonych w prawach członków Towarzystwa.

Z powodu odmówienia zapłaty składek za r. 1938 lub niepodpisania deklaracji zawierającej plan spłaty zaległości Zarząd Gł. zawiesił w prawach czlonków przeszło 200 osób. Członkom tym wstrzymano wysyłkę czasopism. Podajemy ich wykaz wedle stanu przed zamknięciem numeru, prosząc Zarządy Oddziałów, aby skłoniły wymienionych kolegów do uiszczenia składek i uregulowania sprawy dalszej przynależności do Twa:

Aleksandrów Kuj.: Królikiewicz S. — Baranowicze: Śliwak J. — Białystok: Budzanowski T., Kahanówna P., Karczyński N., Rosenman P., Wojdełko W. — Bielsk Podl.: Pohorski J. — Bogumin: Zaremba J. K. — Brześć n. B.: Jakubowska A., Krajewska B., Romanowski J., Sołtys B., Zawiślan M. — Bydgoszcz: Brzeskwiniewicz F., Bubasówna, Fuchs J., Salwiński Z. (Wolsztyn). — Chełm L.: Bojeczkówna J., Kalita Wł., Przastkowa I., Święchowa Z., — Chyrów: Zachariewicz J. — Cieszyn: Folwarczny J., Rycerzówna H. — Częstochowa: Stolarzewiczowa. — Gdynia: Luterek A. (Wejherowo). — Inowrocław: Brzostek A., Milczewska B. — Jarosław: Bator S., Czekański A., Jaworska H., Kluzowa J. — Katowice: Adamska C. (Chorzów), Cofalik (Mysłowice), Drążkiewiczówna (Ruda Śl.), Pochmara (Mysłowice), Zbijewski W. (Ruda Śl.). — Kielce: Domino-Massalska H., Kucowa M., Peist O., Płomieński E., — Kowel: Kwiatkowski J. (zag.) — Kraków: Denker J., Gabryel Stan. (dawn. Gorlice), Grzanowski J., Grzech J., Komar St., Krobicki K., Kusiakowa E., Rose H. — Lublin: Boska H. (Puławy), Gajewska Kl., Górna C., Jedlewski St., Kruszewska Z., Morawski R. Ratschke H., Wilk St., Zatwardowicz J., Zennerman J., — Lwów: Alexandrowicz Z., Bilińska J., Chymiakowski R., (Kamionka Str.), Kawyn St., Kiernicki E., Lederówna C., Mikschowa I., Stahlowa W., Szajowski M., Tokarska Z. — Łomża: Isaak Al., Ungar H. — Łódź: Bolechowski J., Cieplak M. (Łęczyca), Gorczykowski P., Jakóbczyk W., Kulak J., Marczyński J., Pawlikowa J., Sztencel J., Żeleszkiewicz I. — Łuck: Michajłowa L. — Międzychód: Kotkowska A. — Nisko: Grzędzielska M. — N. Sącz: Grefner A., Lenkiewicz S. — Orłowo: Cebulanka St. — Ostróg n. H.: Wasylkowski T. — Parczew: Wesołowska J. — Pińsk: Funk Z., Kulicka M.,

Niedźwiecki J., Szczerbicki F. — Piotrków Tr.: Gawlik Al., Muchniewska H., Olczykowa J., Szczypiorowska. — Płock: Nyrkowski St., Sperling C. — Poznań: Krzyżańska St., Molski R., Roguska Br., Strugarek St., Wróblewska L., Zalipska M., — Prużana: Chekówna K. — Przemyśl: Eisnerówna R., Kuryjówna M. (Dobromil). — Radom: Domańska M. — Radomsko: Bier Sz. — Rogoźno: Grochowski S. — Równe: Czystowska J., Hanus M. (Zdołbunów), Iwiński K. (Sarny), Kammer J., Kosior Z., Miśkiewicz S. (Zdołbunów), Saunter Al., Silberstein L. (Ostróg n. H.), Troczewski Zb. — Rzeszów: Markiewiczówna J., Nawarra St., Wołowiec M. — Siedlce: Ambroziewiczowa, Einleger M. (Międzyrzec Podl.), Łukomski Wł. (Sokołów Podl.), Szejninger A. (Łuków Lub.). — Stanisławów: Chłędowski Wł., Moskwówna L., Pasznycki B., Pawłowska Z., — Tczew: Zwierzański J., — Toruń: Krajewski A. — Wągrowiec: Korek Cz., Nowaczkiewicz J. — Wilno: Bauminger R., Cywińska St., Goldowa M., Hirschbergowa M., Krasowska E., Orłowska Br., Rzeszowski E., Tarwidówna K. — Włocławek: Jastrzębska H., Miemiec Wł. — Wolsztyn: Jabłoński K. — Wołkowysk: Bylińska H. — Zamość: Bojarczuk M., Cieśliński K., Fruchter Br., Gajewska M., Gajewski T., Maciesza N., Rogińska H., Rynglerówna A., Składnik J., Sobolewska A., Trębaczewska H., Trębaczewska Wł.— Zawiercie: Lipowski W. — Złoczów: Chociej J., — Warszawa: Barańska Z., Brandes R., Brandstetter B., Chorzelska J., Dembińska Z., Durysówna J. (Grodzisk M.), Dziewulska J., Furmanik St., Gierałtowska W. (Sochaczew), Heurich C., Jakubowska H. (Sienna 30), Jarocka A., Jaroszyńska H., Jasieńska St. (Rembertów), Jaroszewska E., Kaczmarski Fr., Kadziński R., Kalkstein-Mandelmilch R., Kiełczewski A., Kierst J., Klubówna A. (Mińsk Maz.), Kmitówna A., Kott J., Kränzler F., Kreczmar J., Kropatsch A., Lech J, (Legionowo), Leciejewicz W. (Milanówek), Ładowa K., Ładyńska W., Malatyńska A., Mandelkorn-Filar E., Mańkowski Romuald (Pruszków) S. Maria M., Mianowska Z., Miller J. N., Myśliński Z., Niczowa W., Noskówna W. (Radzymin), Pawlikowski J., Przybylska Z., Rafałowska B., Rotbard F., Rudnicki A., Rusinkowa J., Rumelt S., Sarnowska A., Skrzeczówna S., Sobczak S., Szapiro S., Staszewski H., Szulc T., Szulkin M., Ślósarska S., Tazbir M., Teski S., Wawrzynowicz U. (Otwock), Winnicki W., Witenberg M., Zasuszanka Al., Wojciechowski Kaz., Zwolińska M.

---

# Kronika.

### Zjazd Pol. Tow. Językoznawczego i uczczenie prof. Ułaszyna.

W maju br. odbył się w Poznaniu Zjazd Pol. Tow. Językoznawczego związany z 15-leciem działalności tegoż stowarzyszenia. W czasie Zjazdu odbyła się uroczystość wręczenia księgi pamiątkowej prof. Ułaszynowi, jednemu z założycieli T-wa. P. Sobierajski scharakteryzował pracę pedagogiczną jubilata, prof. Klich mówił o jego twórczości naukowej, prof. Nitsch podkreślił jego zasługi na niwie popularyzowania wiedzy językoznawczej. Na zakończenie jubilat szeroko uzasadniał swe poglądy na studia uniwersyteckie i rolę akad. kół naukowych. Księgę pamiątkową omówimy w jednym z najbliższych zeszytów „Życia Lit.".

### Zgon Aleksandra Brücknera.

Przed zamknięciem numeru doszła nas żałobna wieść o zgonie Aleksandra Brücknera, członka honorowego Tow. Polonistów R. P. — Pamięci Wielkiego Zmarłego poświęcimy obszerniejsze wspomnienie w następnym zeszycie „Życia Lit.".

# DODATEK

## Wydawnictwa ważne dla polonisty, zatwierdzone do użytku szkolnego przez Ministerstwo WR. i OP. od sierpnia 1938.

### 1. PODRĘCZNIKI.

#### A. Dla szkół powszechnych.

Groelowie W. i E.: *Uczę się polskiego* (dla II kl. szk. niem.) — P. Wyd. Ks. Szk.

Kubski B., Kotarbiński M., Zarembina E.: *Czytanka dla III kl. miejskich szk. powsz.*, wyd. III — Jakub.

Szober S.: *Gramatyka polska w szkole powsz.* wyd. III (kl. VI) — Arct.

Szober S., Niewiadomska C., Bogucka C.: *Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach*, cz. IV, wyd. V (kl. V) — Geb. i W.

Ciż: *Toż*, cz. V, wyd. IV (kl. VI) — Geb. i W.

Szober S. i Szczerba T.: *Ucz się pisać poprawnie*, wyd. II (kl. V) — Geb. i W.

#### B. Dla gimnazjów.

Balicki J. i Maykowski S.: *Mówią wieki*, wyd. nowe (kl. II) — Ossol.

Ciż: *Toż* w oprac. J. Alexandrowicza i S. Zimmera (kl. II gimn. kup.) — Ossol.

Ciż: *Toż* w oprac. J. Alexandrowicza i S. Zimmera (kl. III gimn. kup.) — Ossol.

Gaertner H.: *Mowa polska*, wyd. II. Przejrzał i uzup. W. Kuraszkiewicz (kl. II) — Ks. Atl.

Tenże: *Mowa polska*, wyd. II. Przejrzał j. w. (kl. III) — Ks. Atl.

Józefowicz I. i Wróblewski K.: *Wypisy pol. dla kl. II gimn. kup.* — P. Wyd. Ks. Szk.

#### C. Dla liceów.

Górski K.: *Literatura polska* (dla kl. I), cz. I. Historia lit. i jęz. pol., cz. II. Wypisy z lit. pol. i powsz. — Ks. Atl.

Kleiner J., Brückner A., Alexandrowicz J., Balicki J., Maykowski S.: *Literatura polska* (dla kl. I), cz. I. Balicki J., Maykowski S.: *Wypisy* z lit. pol., cz. II. Kleiner J., Brückner A.: Zarys dziejów lit. pol. i jęz. pol. — Ossol.

Ciż: Tom II część II (dla kl. II). Oss. 1939.

### 2. KSIĄŻKI POMOCNICZE DLA UCZNIÓW.

Arct M.: *Słownik ortograficzny. Zasady pisowni polskiej*, wyd. nowe powiększone (dla szk. śred.) — Arct.

Polkowski W. i Michalski J.: *Wiem, jak pisać.* (Zwięzły poradnik ortograficzny ze słownikiem wyrazów o charakterze wyjątków) (dla szk. powsz. i śred.) — Księg. G. Szylinga, Warsz.

Chrzanowski I.: *Kto to był J. Kochanowski* (dla szk. zawod.) — Ossol.

Chrzanowski I.: *Za co powinniśmy kochać „Pana Tadeusza"?* (dla szkół zawod. wszelkich stopni i typów) — Geb. i W.

Kleiner J., Brückner A., Alexandrowicz J., Balicki J. Maykowski S.: *Literatura polska* (kl. I liceów), Część III: Alexandrowicz J.: *Materiały pomocnicze do literatury polskiej* — Ossol.

## 3. KSIĄŻKI DO BIBLIOTEK UCZNIOWSKICH.

| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
|---|---|---|---|
| 7—8 | Brzechwa J. | *Kaczka dziwaczka* | Mortk. |
| | Buyno-Arctowa M. | *Ptaszek Tereski* | Arct |
| | Or-Ot: | *Leśna królewna* | Arct |
| | Porazińska J. | *Kozucha kłamczucha* | Arct |
| | Zarembina E. | *Najmilsi*, wyd. II | P. Wyd. Ks. Szk. |
| 7—9 | Milne A. | *Kubuś Puchatek*, przekł. I. Tuwim | Przeworski |
| | Tuwim J. | *Lokomotywa. Rzepka. Ptasie radio* | tamże |
| | — | *O Panu Tralalińskim i inne wierszyki* | tamże |
| 7—10 | Krzemieniecka L. | *O Jasiu Kapeluszniku* | tamże |
| 9—10 | Broniewska J. | *Ciapek Włóczęga* | tamże |
| | Janowski A. | *Nasz plac*, wyd. V | Arct |
| | Januszewska H. | *Idzie Pyza borem, lasem...* | Przeworski |
| | — | *O chłopcu drewnianym* | tamże |
| | Korczakowska J. | *Dzieci podwórka* | Przew. |
| | Porazińska J. | *Jaś i Kasia*, wyd. II | N. Księg. |
| | — | *Wesoła gromada*, wyd. III | Arct |
| | Buyno-Arctowa M. | *Figa* | (powieść) Arct |
| 9—11 | Grabowski J. | *Finek. Opowiadanie o psie*, wyd. V | N. Księg. |
| | Beecher-Stove H. | *Chata wuja Toma*, wyd. X | Geb. i W. |
| 11—13 | Giżycki J. | *Janek i Samba* | Przew. |
| | Korczak J. | *Sława*, wyd. nowe | Mortk. |
| | — | *Uparty chłopiec* (Pasteur) | ,, |
| | Kossak Z. | *Kłopoty Kasperka, góreckiego skrzata*, wyd. II | Bibl. Pol. |
| | Kuncewiczowa M. | *Przyjaciele ludzkości* | Rój |
| | Ledóchowska M. U. | *Wśród bandytów dzikich gór* | Wyd. ss. ursz. Pniewy |
| | Makuszyński K. | *Skrzydlaty chłopiec*, wyd. IV | Geb. i W. |
| | Ossendowski F. | *W krainie niedźwiedzi*, wyd. IV | B. Pol. |

| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
|---|---|---|---|
| | — | *Życie i przygody małpki. Pamiętnik Szympansiczki „Kaśki"*, wyd. II | Ks. Atl. |
| | Sławoj-Składkowski F. | *Gdzie widziałem Komendanta, nim Polskę wywalczył* wyd. XII | Geb. i W. |
| | Żulińska S. B. | *Dla Ciebie Polsko. Obrazki z życia T. Żulińskiego* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| Szkoła powszechna (w ogóle) | Buré Ch. | *Bohaterowie Mont Blanc* | Arct |
| | Dobrzycki J. | *Kraków. Miasto polskiej chwały* (dla kl. wyż.) | Salon Mal. Pol., Kraków |
| | Mayzner T. | *Chopin* (dla klas wyższych) | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Rusinek M.: | *Polska zaczyna się od Gdyni* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Zaruski M. | *Na prawdziwym jachcie* | Arct |
| 11—13, 13—15 | Gomulicki W. | *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, wyd. IX | Geb. i W. |
| | Górska H. | *Chłopcy z ulic miasta*, wyd. V | „ |
| | Przyborowski W. | *Bitwa pod Raszynem*, wyd. XIII | „ |
| 11—13, 14—15 | Bobińska H. | *Tajemnica Romka*, wyd. III | Mortk. |
| | Boguszewska H. | *Czerwone węże*, wyd. VII | Geb. i W. |
| | Dąbrowska M. | *Marcin Kozera*, wyd. V | Mortk. |
| | — | *Przyjaźń*, wyd. VI | „ |
| | Kaden-Bandrowski J. | *Nad brzegiem wielkiej rzeki*, wyd. II | Ossol. |
| | Meissner J. | *Żwirko i Wigura*, wyd. VIII | Geb. i W. |
| | Morcinek G. | *Duńskie serce*, wyd. VI | „ |
| | — | *Narodziny serca*, wyd. II | Ks. św. Wojc. |
| | — | *W zadymionym słońcu*, wyd. X. | Geb. i W. |
| | Muszałówna K. | *Pod olimpijskim sztandarem*, wyd. VI | „ |
| | Naglerowa H. | *Ludzie prawdziwi*, wyd. V | „ |
| | Nowakowski Z. | *Puchar Krakowa*, wyd. VII | „ |
| | Szelburg-Zarembina E. | *Dom wielki jak świat*, wyd. IX | „ |
| | — | *Tajemnica Czeremoszu*, wyd. III | „ |
| | Zaleska M. J. | *Młody wygnaniec*, wyd. IX | „ |
| 11—13, 14—16 | Gerson-Dąbrowska M. | *Wielcy artyści*, wyd. III (rozszerzone) | B. Pol. |
| | Żuławska J. | *Pójdziemy w świat*, wyd. III | Mortk. |

| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
|---|---|---|---|
| 11—14 | Jeżewska K. | *Stajenka betlejemska,* sześć obrazów z muzyką | Ks. Atl. |
| 11—14, 14—16 | Prus B. | *Sieroca dola* | Geb. i W. |
| 11—15 | Molnar F. | *Chłopcy z placu broni,* wyd. VI | Mortk. |
| | Morcinek G. | *Łysek z pokładu Idy,* wyd. II | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Zakrzewska H. | *Białe róże,* wyd. V | B. Pol. |
| 11—16 | Ostrowska B. | *Bohaterski miś, czyli przygody Pluszowego Niedźwiadka na wojnie,* wyd. IV | Ks. Atl. |
| 12—13 | Twain M. | *Książę i żebrak* | Przew. |
| 12—14 | Ammers-Küller J. | *Karin i Lila* | Ks. Powsz. Krak. |
| Od lat 12 | Grey Owl-Szara Sowa | *Sejdzio i jej bobry* | Przew. |
| | Piłsudski J. | *W walce o niepodległość.* | |
| | — | *Wybór z pism* | Geb. i W. |
| Od lat 13 | | *Album arcydzieł mistrza J. Matejki* (obj. M. Szukiewicz) | Salon Mal. Pol., Kraków |
| | Dąbrowska M. | *Czyste serca* | Mortk. |
| Od lat 14 | Bieniasz J. | *Leśne wygi* | Krawczyński, Lwów |
| | Brzechwa J. | *Imię wielkości* (wiersze o J. Piłsudskim) | Mortk. |
| | Conrad J. | *Gaspar Ruiz,* przeł. W. Horzyca, wyd. III | B. Pol. |
| | — | *Pojedynek,* przeł. jw., wyd. III | „ |
| | Górska H. | *Nad czarną wodą,* wyd. V | Rój |
| | Sterling M. | *Rzeźba włoska. Średniowiecze-Odrodzenie* (103 repr.) | Mortk. |
| | Wańkowicz M. | *Sztafeta.* Książka o pol. pochodzie gospodarczym | B. Pol. |
| | Zaleski B. | *Wybór poezyj.* Opr. J. Tretiak B. Nar. wyd. II | Kr. Sp. Wyd., Kraków |
| | Bazgier J. L. (Popiel) | *Czwórka sztandarowa* (Wspomnienia piłsudczyka) | Wojsk. Inst. N. O. Wwa |
| | Hobart J. A. | *Rzeka przeznaczenia* | Ks. Atl. |
| | Kossak-Szczucka Z. | *Gród nad jeziorem* | G. i W. |
| 14—16 | Kossak Z. | *Laska Jakubowa* (wrażenia z V Jamboree) | Rój |
| | Ossendowski F. | *Orły podkarpackie,* powieść | „Pobudka", Przemyśl |
| | Parandowski J. | *Trzy znaki Zodiaku* | Rój |

| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
|---|---|---|---|
| | Rodziewiczówna M. | *Lato leśnych ludzi*, wyd. III | Wegner, Poznań |
| | Rychliński J. B. | *Skarbiec Bałtyku*, opow.hist. | Ks. św. Wojc. |
| | Sławoj-Składkowski F. | *W Beniaminowie*, kartki z pamiętnika | Geb. i W. |
| | Smolarski M. | *Iskry na szablach*, powieść | Rój |
| | Żeromski S. | *Echa leśne*, wyd. XI | Mortk. |
| Od lat 15 | Korzeniowski J. | *Spekulant* (opr. K. Wojciechowski) B. Narod. | Kr. Sp. Wyd. |
| | Słowacki J. | *Lilla Weneda* (opr. M. Janik) B. Nar. | Ossol. |
| Od lat 16 | Bąk W. | *Monologi anielskie* | Mortk. |
| | Berent W. | *Diogenes w kontuszu* | Geb. i W. |
| | Bojer J. | *Ostatni wikingowie* (przeł. L. Staff) | Renaissance, Warsz. |
| | Bystroń J. | *Literaci i grafomani z czasów Królestwa Kongresowego* (1815—1831) 12 portret. | Ks. Atl. |
| | Choynowski P. | *Opowiadania szlacheckie* | Geb. i W. |
| | — | *Wigilia wojewody. O pięciu panach Sulerzyckich*, wyd. II | ,, |
| | Dąbrowska M. | *Ręce w uścisku* | Mortk. |
| | Goetel F. | *Serce lodów*, wyd. III | Geb. i W. |
| | Hugo V. | *Nędznicy* (opr. T. Tograj) | Przew. |
| | Karpiński S. | *Poemat o Warszawie* | Mortk. |
| | Lepecki M. B. | *Sybir wspomnień* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Norwid C. K. | *Wszystkie pisma C. N. po dziś w całości lub fragmentach odszukane* (wyd. Z. Przesmycki) | Kasa Mian. |
| | Orkan W. | *Pomór* (red. M. Kridl) | Geb. i W. |
| | — | *W Roztokach* (red. S. Pigoń) | ,, |
| | Ossendowski F. | *Pod polską banderą* (powieść hist.) | Ks. Atl. |
| | Pawłowski E. | *We mgle świtu* (powieść) | ,,Mewa'', Warsz. |
| | — | *Burza nadciąga* (Mocarny lud) (cd. — jw.) | Zw. Podhalan, Kraków |
| | — | *Kurniawa* (cd. — jw.) | ,, |
| | Sieroszewski W. | *Kulisi, Bokser*, wyd. III | Geb. i W. |

| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
|---|---|---|---|
| | Słowacki J. | *Beniowski* (opr. J. Kleiner) B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | Szekspir W. | *Król Lir* (przeł. i opr. A. Tretiak) B. Nar. | ,, |
| | Wierzyński K. | *Kurhany* | Mortk. |
| Szkoła średnia (w ogóle) | Dobrzycki J. | *Kraków. Miasto polskiej chwały* | Salon Mal. Pol., Kraków |
| | | *Imago Poloniae.* Cykl: Mistrzowie. J. Matejko (wstępem poprzedził Ł. Łepkowski) | Krzyżan., Krak. |
| | Iwaszkiewicz J. | *F. Szopen* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Łempicki S. | *Biskupi polskiego renesansu* | Jakub. |
| | — | *Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej* | ,, |
| | Mickiewicz A. | *Grażyna* (opr. H. Życzyński) B. Nar. | Ossol. |
| | Nowakowski Z. | *Gałązka rozmarynu,* widowisko w 5 obrazach | Ks. Atl. |
| | Orzeszkowa E. | *Nad Niemnem* | Geb. i W. (1938) |
| | Paluszkiewicz M. | *Katedra poznańska i jej zabytki* | Poznań 1938 |
| | Stocka I. | *Odkrycie Troi i świata Homera* | Filomata, Lwów |
| | | *Święta Noc.* Boże Narodzenie w polskiej sztuce gotyckiej (zebrał i przedmową poprzedził M. Walicki) | Arct |
| | Tennyson L. | *Enoch Arden* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | | *Wielki malarz przeszłości narodu.* Wybrane ustępy z dzieła St. Tarnowskiego „Matejko" (do druku przyg. i obj. J. Niewolakówna) | Sekcja Dyd. Pol. Tow. Hist. |
| | | *Zułów wczoraj i dziś* | Zarz. Gł. Zw. Rezerw., Warsz. |

| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
|---|---|---|---|
| Liceum (w ogóle) | Asnyk A. | *Pisma t. I* (poprzedził przedmową i życiorysem J. Chrzanowski, wydał, objaśnił i opatrzył ilustracjami H. Schipper) | Nasza Księg. |
| | Czachowski K. | *Wacław Sieroszewski — życie i twórczość* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Goethe J. W. | *Faust* (przeł. Wł. Kościelski) | B. Pol. |
| | Kaden-Bandrowski J. | *Zawody*, wyd. III | B. Pol. |
| | Kasprowicz J. | *Wiersze wybrane* | Mortk. |
| | Kleiner J. | *Słowacki* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Krasiński Z. | *Listy wybrane* (wydał, obj. i wstępem zaopatrzył T. Pini) | „Parnas Pol.", W-wa |
| | Krasicki I. | *Wybór pism* (tekst i obj. opracował K. Giebułtowski) | Ossol. |
| | Lehr-Spławiński T. | *Szkice z dziejów rozwoju i kultury języka polskiego* | Ks. Atl. |
| | Łempicki S. | *Opiekunowie kultury* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Nadolski B. | *Rozkwit literat. narodowej w XVI w.* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Papée S. | *Henryk Sienkiewicz jako humorysta* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Piłsudski J. | *22 stycznia 1863 r.*, wyd. IV (opr. i posłowiem opatrzył S. Pomarański) | Lwów 1938 |
| | Radlińska H. | *Książka wśród ludzi* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| | Scheler M. | *O zjawisku tragiczności* (przetłum. R. Ingarden) | Książka, Lwów |
| | Słowacki J. | *Fantazy* (opr. S. Kołaczkowski) B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | | *Słowo o wyprawie Igora* (przeł. J. Tuwim, wstępem i obj. opatrzył A. Brückner) B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | Staff L. | *Wiersze wybrane* | Mortk. |
| | | *Towarzystwo Filomatów* (opr. A. Łucki), B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | Ujejski K. | *Wybór poezyj* (opr. M. Janik), wyd. II, B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | Wierzyński K. | *Wiersze wybrane* | Mortk. |

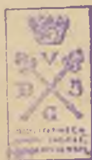
| Wiek | Autor | Tytuł | Nakład |
| --- | --- | --- | --- |
| Dla sem. ochr., i zakł. kszt. naucz. (wyłącznie) | Wirtemberska M. ks. z Czartoryskich | *Malwina, czyli domyślność serca* (opr. K. Wojciechowski) wyd. II, B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | Wyspiański S. | *Wyzwolenie* (opr. J. Saloni) | B. Pol. |
| | Hessel W. | *Aś idzie...* | Geb. i W., Kraków |
| | Koniński K. L.: | *Pisarze ludowi* (wybór pism i studium o literaturze ludowej) 2 tomy | półdz. Wyd. „Wieś", Lwów |
| | Rodziewiczówna M. | *Dewajtis,* wyd. XI | Wegner, Pozn. |
| | Sieroszewski W. | *Dary wiatru północnego,* wyd. III | Rój |
| | — | *Przelotne ptaki* | „ |

4. KSIĄŻKI DO BIBLIOTEK NAUCZYCIELSKICH,

| Autor | Tytuł dzieła | Nakład |
| --- | --- | --- |
| Balzac | *Komedia ludzka.* Ojciec Goriot | Bibl. Boya |
| Bar A. | *Teatr krakowski pod dyrekcją Koźmiana* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| Birkenmajer J. | *Bogarodzica dziewica* (analiza tekstu, treści i formy) | Filomata, Lwów |
| Bystroń J. | *Publiczność literacka* | Ks. Atl. |
| Charewiczowa Ł. | *Kobieta w dawnej Polsce do okresu rozbiorów* | P. Wyd. Ks. Szk. |
| Czachowski K. | *Najnowsza polska twórczość literacka 1935—1937* | „ „ |
| — | *Obraz współczesnej literatury polskiej* (1884—1934) t. III Ekspresjonizm i neorealizm | „ „ |
| Czerny A. L. | *O wojewodzie Gwilemie Krzywonosie* | Inst. Lit., W-wa |
| German J. | *Amaranty.* Powieść z lat 1803—1813 (2 tomy) | Ks.-Atl. |
| Iwaszkiewicz J. | *F. Szopen* [tylko dla szk. powsz.] | P. Wyd. Ks. Szk. |
| Kaden-Bandrowski J. | *Czarne skrzydła,* 2 tomy, wyd. III przejrzane i poprawione | Geb. i W. |
| Kasprowicz J. | p. bibl. uczn. liceum | |

| Autor | Tytuł dzieła | Nakład |
|---|---|---|
| Kawyn S. | *Ideologia stronnictw politycznych w Polsce wobec Mickiewicza 1890—1898* | Filomata, Lwów |
| Kleiner J. | p. bibl. uczn. liceum | |
| | *Księga psalmów* (przeł. L. Staff) | Verbum, W-wa |
| Koniński W. L. | p. zakł. Kszt. naucz. | |
| Kuncewiczowa M. | *Cudzoziemka*, wyd. II. | Rój |
| Litwin A. i Wiącek S. | *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej* | N. Księg. |
| Łempicki S. | p. bibl. uczn. szkoła średnia | |
| Mickiewicz A. | p. bibl. uczn. szkoła średnia | |
| — | *Trybuna ludów* (opr. E. Haecker) B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| Nadolski B. | p. bibl. uczn. liceum | |
| Norwid C. | p. bibl. uczn. od lat 16 | |
| Nowak J. | *Uroczystości i obchody szkolne* | N. Księg. |
| Orkan W. | *Czantoria i pozostałe pisma liter.* (red. S. Pigoń) | Geb. i W. |
| — | *Drogą Czwartaków i inne wspomnienia wojenne* (red. jw.) | ,, |
| — | *Listy ze wsi i inne pisma społeczne* (2 tomy), (red. jw.) | ,, |
| Paluszkiewicz M. | p. bibl. uczn. szkoła średnia | |
| | *Rocznik Literacki* 1935, 1936 | Inst. Lit., W-wa |
| Rulikowski M. | *Teatr warszawski od czasów Osińskiego* 1825—1915. | P. Wyd. Ks. Ssk. |
| Rytlowa J. | *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej* | N. Księg. |
| Scheler M. | p. bibl. uczn. liceum | |
| Słowacki J. | p. bibl. uczn. od lat 15, 16, liceum | |
| — | *Balladyna* (opr. J. Kleiner) B. Nar. | Ossol. |
| — | *Ksiądz Marek* (opr. S. Turowski) B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| — | *Mazepa* (opr. B. Gubrynowicz) B. Nar. | ,, |
| — | *Sen srebrny Salomei* (opr. S. Turowski) B. Nar. | ,, |
| Suchodolski B. | *Uspołecznienie kultury* | Rój |
| Szekspir W. | p. bibl. uczn. od lat 16 | |
| — | *Makbet* (przeł. J. Paszkowski, opr. A. Tretiak). B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| | *Święta Noc* — p. bibl. uczn. szk. średnia | |

| Autor | Tytuł dzieła | Nakład |
|---|---|---|
| | *Tańce śląskie* (opr. A. Musioł i F. Sachse, z rys. P. Stellera, przedm. prof. J. Reissa) | Inst. Śląski, Kat. |
| Tetmajer K. | *Maryna z Hrubego, Janosik Nędza Litmanowski* | B. Pol. |
| — | *Na skalnym Podhalu* (2 tomy) | „ |
| | *Towarzystwo Filomatów* p. bibl. uczn. liceum | |
| Ujejski K. | p. bibl. uczn. liceum | |
| Wańkowicz M. | p. bibl. uczn. od lat 14. | |
| Wiechowiczowa W. | *Dziesięć polskich pieśni ludowych* | Ostoja, Poznań |
| — | *Zasady inscenizacyj rytmicznych* | „ „ |
| Wirtemberska Ks. | bibl. uczn. liceum | |
| Zaleski J. | p. bibl. uczn. od lat 14 | |
| Zimorowicz Sz. | *Roksolanki* (opr. A. Bruckner) B. Nar. | Kr. Sp. Wyd. |
| Zawodziński K. | *Zarys wersyfikacji polskiej* Cz. I Wiadomości wstępne o wierszu RP., W-wa | Tow. Polon. R. P. (skł. gł.) |
| | 5. POMOCE SZKOLNE | |
| | *Ilustracja Szkolna* (wyd. Z. N. P.) (kilkadziesiąt zdjęć) | N. Księg. |
| Kossak W. | *Marszałek J. Piłsudski.* Portret | Wklęsłodruk „Rotofot" W-wa |
| Matejko J. | *Hołd pruski* | Sal. Mal. Pol., Krak. |
| — | *Ogłoszenie Konst. 3 Maja 1791* | „ „ |
| — | *Rejtan na Sejmie* | „ „ |
| — | *Teka arcydzieł* (obj. M. Szukiewicz) | „ „ |
| Stryjeńska Z. | *Dziewosłęby* | „ „ |
| — | *Obrazy z Podhala* | „ „ |
| — | *Wici — zew wojny* | „ „ |
| — | *Wieczornica góralska* | „ „ |
| — | p. „Ilustracja szkolna" jw. | |
| Zwoliński T. | *Tatry* [dla I kl. gimn.] | Liga Pop. Tur., W-wa |



## DO CZYTELNIKÓW.

Zeszyt III „Życia Literackiego" ukaże się bezpośrednio po wakacjach.

Upraszamy o uiszczenie bieżących składek oraz prenumerat blankietem czekowym, który załączono do zesz. II „Polonisty".

W drugiej połowie czerwca br. Zarząd Główny Tow. Pol. R. P. roześle do członków komunikat o sprawach aktualnych związanych z nowym rokiem szkolnym, a w szczególności o publicznym posiedzeniu naukowym Twa w czasie uroczystości krzemienieckich ku czci Słowackiego.

---

## Z ZAGADNIEŃ POETYKI

pod redakcją prof. M. Kridla

jak długo zapas starczy, sprzedajemy poszczególne tomy dla członków Twa Polonistów z 30% opustem wraz z przesyłką.

| | | Cena zł z 30% opustem |
|---|---|---|
| Nr 1. | Manfred Kridl: *Wstęp do badań nad dziełem literackim.* Wyd. II. (w prenumeracie zł 4,—) . | w druku |
| Nr 3. | Karol Zawodziński: *Zarys wersyfikacji polskiej* . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . | 2,10 |
| Nr 4/5. | Franciszek Siedlecki: *Studia z metryki polskiej* Cz. I—II . . . . . . . . . . . . . . . . . . | 7,— |
| Nr 6. | *Prace ofiarowane Kazimierzowi Wóycickiemu* . . . . . | 5,— |

Treść:

Przedmowa.

I. Z. Łempicki: *Forma i norma;* S. Żółkiewski: *Charakter orzeczeń metodol. w naukach hum.;* M. Kridl: *O elemencie fikcyjnym w liryce.*

II. R. Jacobson: *Z zagadnień prozodii starogreck.;* J. Kuryłowicz: *Próba teorii metryki starogerm.;* M. Trubeckoj: *W sprawie wiersza byliny;* J. Krabak: *Polski ośmiozgłoskowiec;* M. Grzędzielska: *Wiersz trzynastozgłoskowy;* H. Felczakówna: *„Strofa mickiewiczowska";* W. Borowy: *Rytmika prozy Żeromskiego;* S. Knispel: *Instrumentacja głoskowa w „Pomniku" Tuwima;* L. Podhorski: *Zagadnienie rymowania;* K. Zawodziński: *Kilka spornych kwestii z wersyfikacji pol.;* F. Siedlecki: *Trzy dziedziny badań nad wierszem.*

III. J. Kreczmar: *O przenośni u Arystotelesa;* S. Skwarczyńska: *Estetyka makaronizmu;* D. Hopenstand: *Mowa pozornie zależna w kontekście „Czarnych skrzydeł";* W. Budzyk: *Z zagadnień stylistyki.*

IV. M. Rzeuska: *Problemy akcji w „Chłopach";* R. Kapłan: *W sprawie tendencji w powieści realistycznej;* H. Elzenberg: *Zabarwienie uczuciowe jako zjawisko estetyczne.*

| | | |
|---|---|---|
| Nr 7. | Kazimierz Wóycicki: *Rytm w liczbach* . . . | 4,— |
| Nr 8. | Zygmunt Łempicki: *Studia z teorii literatury* (w prenumeracie zł 4,—) . . . . . . . . . . | w druku |

Zamawiać należy przez Two Polonistów Rzp. Pol.
Warszawa, Rynek Starego Miasta 31
PKO. nr 68.

---

Wydawca: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska" S. A. Warszawa, Świętojańska 4.
Drukiem Zakładów Graficznych Instytutu Wydawniczego „Biblioteka Polska" S. A. Bydgoszcz, Jagiellońska 3.